



**Universidade do Minho**

Instituto de Educação e Psicologia

Isolina Virgínia Pereira da Silva

**Educação para os Valores em Sexualidade:**

**Um Estudo com Futuros Professores e Alunos do 9º**

**Ano de Escolaridade**

Tese de Mestrado

Mestrado em Educação, Área de Especialização em Supervisão

Pedagógica do Ensino de Ciências

Trabalho efectuado sob orientação da

**Professora Doutora Maria Filomena Rodrigues Teixeira**

Junho de 2006

## **Declaração**

Nome: Isolina Virgínia Pereira da Silva

Endereço electrónico: [ivirginia@megamail.pt](mailto:ivirginia@megamail.pt) ou [isolina.virginia@gmail.com](mailto:isolina.virginia@gmail.com)

Telefone: 962672298

Número do Bilhete de Identidade: 7755517 Porto

Título da Dissertação: Educação para os Valores em Sexualidade: Um estudo com Futuros

Professores e Alunos do 9º Ano de escolaridade

Orientadora: Professora Doutora Maria Filomena Rodrigues Teixeira

Ano de Conclusão: 2006

Designação do Mestrado: Mestrado em Educação, Área de Especialização em Supervisão Pedagógica do Ensino de Ciências

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE/TRABALHO, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, 21 de Junho 2006

Assinatura: \_\_\_\_\_

## **AGRADECIMENTOS**

A todos aqueles que de forma mais directa ou indirecta permitiram que este estudo se realizasse, nomeadamente, à minha orientadora, Professora Doutora Maria Filomena Teixeira pelo incentivo constante com que sempre me acompanhou, pela sua amizade e sugestões, aos meus pais e familiares próximos, à escola em nome do seu presidente, professores e alunos do 9º ano de escolaridade por terem aceite participar neste estudo, ao meu marido e ao meu filho.



# **EDUCAÇÃO PARA OS VALORES EM SEXUALIDADE: UM ESTUDO COM FUTUROS**

## **PROFESSORES E ALUNOS DO 9º ANO DE ESCOLARIDADE**

### **RESUMO**

Quando reflectimos sobre as finalidades da escola e da educação, nem sempre é consensual que ela seja local onde se promova a capacidade de pensamento racional e crítico nomeadamente no campo da sexualidade humana e que tenha como objectivo primordial a educação para os valores. No entanto, apesar dos normativos legais (LBSE, 1986) apontarem para a necessidade de a escola assegurar a *formação cívica e moral* dos alunos (artigo 3º) e de levar a cabo, entre outras áreas, a educação sexual dos alunos tal não se tem vindo a verificar. Na quase totalidade das escolas portuguesas a E.S não se encontra implementada de forma intencional e sistemática, nomeadamente na escola em estudo. Deste modo, o estudo de caso realizado pretende indagar as razões desta inoperância levantando possíveis reflexões. Tratando-se de uma investigação do tipo interpretativa de natureza qualitativa, teve por finalidade: i) diagnosticar possíveis razões que levam os professores do 2º e 3º CEB a não implementarem a educação sexual junto dos seus alunos; ii) auscultar os alunos do 9º ano quanto à importância da E.S em contexto escolar, formas de implementação e temáticas que gostariam de ver abordadas; iii) proporcionar formação específica a três professoras em situação de estágio pedagógico em educação para os valores em sexualidade para que estas contribuíssem na concepção, implementação e posterior avaliação do referido programa e, por último, iv) conhecer algumas das concepções dos alunos do 9º ano relativamente a aspectos que envolvam atitudes, comportamentos e valores no campo da sexualidade humana. Partindo das hipóteses de estudo, e fazendo uso de diversos instrumentos de análise de dados (questionários, entrevistas, observação e registo naturalista de aulas), estas viram-se corroboradas na medida em que: foram detectados factores externos e internos que condicionam a implementação da E.S por parte dos professores; a formação específica proporcionada às professoras em formação inicial na área da Educação dos Valores em sexualidade revelou-se uma mais-valia na construção da sua identidade pessoal e profissional; foram diagnosticadas diferenças nas concepções, atitudes e comportamentos entre alunos do sexo feminino e masculino e entre os que estiveram (não) sujeitos ao programa de educação para os valores em sexualidade. A quase totalidade dos alunos salientou a importância do trabalho realizado, nomeadamente a possibilidade de participarem activamente na construção de conhecimento desenvolvendo a sua capacidade crítica e de conhecimento interpessoal.



# **TEACHING VALUES IN SEXUAL EDUCACION**

## **A STUDY WITH TEACHERS AND PUPILS OF THE 9TH SCHOOL YEAR**

### **ABSTRACT**

When one reflects on the aims of school and in education, it is not always accepted that school for itself might be a place where rational and critical thought is just promoted, mainly in the field of human sexuality, or that it might have as its main goal values education. Yet, even though normal procedures state (LSBE, 1986) the need school has to insure a *civic and moral formation* for the students (art 3) as well as the task to offer sexual education, this has not been fulfilled. In almost every Portuguese school, sexual education is not yet implemented in a systematic and intentional way, chiefly in the school studied. Thus, the case studied hereby offered wants to check the reasons for this inoperability, digging out possible inferences. Being this an interpretative type research of qualitative nature, it presents the following aims: i) to study the reasons why teachers from the 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> CEB do not apply sexual education for the students; ii) to hear students from the 9<sup>th</sup> school year concerning the importance of sexual education in scholarly milieu, moods of application and the themes they would like to discuss; iii) to offer specific formation to three teachers in condition of pedagogic practice on the field of values education in sexuality, so that they might contribute to the outset, carrying out and further evaluation of this programme; and last iv) to know some of the 9<sup>th</sup> year students' conceptions relating to attitudes, behaviours and values in the field of human sexuality. Departing from some study hypotheses, and making use of some analysis' instruments (questionnaires, interviews, observation and lessons naturalistic registration), these ones were restated throughout the investigation in which: external and internal factors were detected restraining the appliance of the sexual education by the schoolteachers; the specific formation offered to the tutors on initial process of configuration in the area of Values' Education on sexuality has shown itself a major income on the construction of their personality and professional skills; variations on the attitudes, conceptions and behaviours between male and female students were identified as well as among those not submitted to the programme of values education on sexuality. Almost every student focused the importance this work represented for them specially for the opportunity to participate actively in the process of knowledge increase, developing their own critical ability and the improving the facilities to interpersonal acquaintance and knowledge.





## ÍNDICE

AGRADECIMENTOS .....	iii
RESUMO .....	v
ABSTRACT .....	vii
LISTA DE QUADROS .....	xiii
LISTA DE GRÁFICOS .....	xv
SIGLÁRIO .....	xvii
<b>CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO SEXUAL E EDUCAÇÃO PARA OS VALORES COMO VERTENTE DA FORMAÇÃO INTEGRAL DO INDIVÍDUO</b>	<b>1</b>
1.1 Introdução .....	2
1.2 Sexualidade Humana, Género e Escola .....	12
1.3 Valores e Educação para os Valores .....	16
1.4 A Educação Sexual no contexto educativo português – Breve perspectiva histórica- normativa .....	19
1.5 A Educação Sexual em alguns países estrangeiros – breve resenha .....	27
1.6 Formação de professores pelas Instituições de Ensino Superior .....	30
1.7 O problema em estudo .....	33
1.7.1 Contextualização do estudo .....	33
1.7.2 Objectivos gerais do estudo .....	35
1.7.3 Hipóteses de estudo .....	36
1.7.4 Importância do estudo .....	36
1.7.5 Limitações do estudo .....	37
1.7.6 Plano de acção da investigação .....	38
1.7.7 Cronograma do plano de acção da investigação .....	39
1.7.8 Organograma do plano de acção da investigação .....	39
<b>CAPÍTULO 2 – REVISÃO DA LITERATURA</b>	<b>41</b>
2.1 Adolescência – identidade e conflito .....	41
2.2 Educação Sexual – finalidades, terminologia e modelos .....	44
2.2.1 A Educação Sexual e a Escola – diferentes perspectivas de implementação ....	51
2.2.2 Crítica, validade e fiabilidade da implementação da E.S em meio escolar .....	57
2.2.3 Nível de escolaridade para implementação da E.S .....	62
2.2.4 Formação de grupos de trabalho .....	63
2.2.5 Tipo de linguagem a utilizar .....	64

2.2.6 Temas a abordar num programa de E.S .....	64
2.3 O papel da família na E.S e Educação para os Valores .....	65
2.4 Outros agentes responsáveis pela E.S e Educação para os Valores .....	69
2.4.1 O papel dos professores .....	69
2.4.2 O papel do grupo de pares .....	73
2.4.3 O papel dos <i>media</i> .....	74
2.5 Educação para os Valores em contexto escolar .....	75
2.5.1 Educação para os Valores – breve resenha histórica .....	75
2.5.2 Teoria, modelos e estratégias em educação para os valores .....	81
2.5.2.1 Clarificação de Valores .....	82
2.5.2.2 Desenvolvimento do Juízo Moral .....	83
2.5.2.3 Formação do Carácter .....	86
2.5.2.4 Treino de Competências .....	88
2.5.3 Principais críticas aos diferentes modelos de educação moral e para os valores .....	88
2.5.3.1 Críticas ao modelo de Clarificação de Valores.....	88
2.5.3.2 Críticas ao modelo de Desenvolvimento do Juízo Moral .....	89
2.5.3.3 Críticas ao modelo da Formação do Carácter .....	91
2.5.3.4 Críticas ao modelo do Treino de Competências .....	91
2.5.4 Combinação de vários modelos de intervenção .....	92
2.6 Metodologias activas em E.S e Educação para os Valores .....	93
2.7 Avaliação da implementação da E.S e da Educação para os Valores .....	96
2.8 Perfil profissional e moral do(a) educador(a) Sexual .....	98
2.9 Modelo reflexivo na formação inicial e continuada de professores .....	99
<b>CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA</b> .....	<b>103</b>
3.1 Característica da investigação qualitativa .....	103
3.1.1 Trabalho de campo .....	104
3.1.1.1 Local .....	105
3.1.2 População do estudo .....	105
3.1.2.1 Caracterização da amostra dos professores .....	106
3.1.2.2 Caracterização das professoras estagiárias .....	108
3.1.2.3 Caracterização da amostra dos alunos .....	108

3.2 Plano de intervenção junto dos professores e alunos – justificação do mesmo .....	110
3.2.1 Questionários – elaboração e administração .....	115
3.2.1.1 Elaboração do questionário piloto e principal dos professores .....	116
3.2.1.2 Elaboração do questionário principal dos alunos .....	119
3.2.2 Entrevistas às professoras em formação inicial .....	120
3.2.3 Estratégia de formação junto das professoras em formação inicial .....	120
3.2.4 Observação naturalista em sala de aula .....	124
3.3 Administração dos instrumentos e recolha dos dados .....	126
<b>CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS</b> .....	127
4.1 Análise de Conteúdo .....	127
4.1.1 Enquadramento conceptual da análise de conteúdo .....	127
4.1.2 Descrição do método de análise de conteúdo – construção .....	128
4.1.3 Limitações do método de análise de conteúdo .....	130
4.1.4 Exemplificação do método de análise de conteúdo .....	131
4.2 Questionário dos professores .....	132
4.3 Questionário dos alunos .....	151
4.4 Entrevistas às professoras em formação inicial antes da formação .....	164
4.5 Implementação do programa de Educação para os Valores – protocolos de observação .....	169
4.5.1 Formação Cívica: Competências Individuais e Sociais em Sexualidade .....	170
4.5.2 Área de Projecto: Educação para os Valores em Sexualidade .....	179
4.6 Avaliação dos programas implementados na escola pelos alunos .....	185
4.6.1 Resultado da avaliação do programa de Educação para os Valores .....	186
4.6.2 Resultado da avaliação do programa de E.S do projecto “ <i>Eu, Tu...Nós e Eles – Falando de Sexualidade</i> ” .....	192
4.7 Entrevista às professoras em formação inicial após a implementação do programa de educação para os valores .....	194
<b>CAPÍTULO 5 – CONCLUSÃO</b> .....	197
5.1 Limitações e dificuldades .....	197
5.2 Conclusões do estudo .....	198
5.3 Reflexão crítica sobre o actual entendimento da E.S em contexto escolar .....	206
5.4 Reflexão sobre a pertinência do recurso a dilemas morais .....	208
5.5 Reflexão sobre a quem compete a E.S nas escolas .....	208

5.6 Reflexão sobre a formação de inicial e continuada de professores .....	210
5.7 Sugestão para a reestruturação da área curricular não disciplinar de F.C .....	211
5.8 Considerações finais e recomendação para futuras investigações .....	212
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	213
<b>ANEXOS</b>	229
Anexo I – Questionário Piloto aos professores .....	230
Anexo II – Questionário aos professores do 2º e 3º CEB .....	239
Anexo III – Questionário aos alunos do 9º ano de escolaridade .....	247
Anexo IV – Resultado do questionário aos professores do 2º e 3º CEB – questões abertas	252
Anexo V – Resultado do questionário aos alunos do 9º ano – questões abertas .....	259
Anexo VI – Guião da entrevista inicial às professoras em formação inicial .....	266
Anexo VII – Resultado da entrevista inicial às professoras em formação inicial .....	268
Anexo VIII – Guião da entrevista final às professoras em formação inicial .....	279
Anexo IX – Resultado da entrevista final às professoras em formação inicial .....	280
Anexo X – Programa de Promoção de Valores em Educação para a Sexualidade – perspectiva multidisciplinar .....	286
Anexo XI – Registo de observação naturalista de situação de aula em F.C e A.P .....	342
Anexo XII – Questionário de avaliação do programa .....	437
Anexo XIII – Resultados da avaliação dos programas de E.S implementados na escola ...	439

## ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 – Estados de desenvolvimento moral de Kohlberg (1979) .....	85
QUADRO 2 – Caracterização dos professores quanto às variáveis sócio-demográficas sexo, idade e anos de serviço .....	106
QUADRO 3 – Caracterização dos alunos quanto à idade e ao sexo .....	109
QUADRO 4 – Questões abertas do questionário dos professores .....	129
QUADRO 5 – Questões abertas do questionário dos alunos .....	129
QUADRO 6 – Conteúdo Conceptual, categorias de resposta e unidades de análise .....	130
QUADRO 7 – Exemplificação da Construção da CR – Formação Global e Moral a partir das UA relativas a algumas das respostas obtidas para a questão <i>“O que é para si a Educação Sexual?”</i> do questionário dos professores .....	131
QUADRO 8 – Construção das diferentes CR a partir das UA às respostas obtidas para a questão <i>“O que é para si a Educação Sexual?”</i> do questionário de prof. ....	133
QUADRO 9 – (Não)Trabalho de forma intencional em Educação Sexual com os alunos ....	134
QUADRO 10 – Justificação apresentada pelos professores que nunca trabalharam em E.S .....	135
QUADRO 11 – Razões que levaram os professores do 2º e 3º ciclos a abordar a E.S .....	136
QUADRO 12 – Condições que os professores do 2º e 3º ciclo consideraram essenciais para abordar a E.S .....	137
QUADRO 13 – (Não) frequência de acções de formação pelos professores do 2º e 3º ciclos que nunca trabalharam em E.S .....	138
QUADRO 14 – Justificação pela qual os professores que nunca trabalharam em E.S não frequentaram acções de formação específicas .....	138
QUADRO 15 – Razões apontadas pelos professores que nunca trabalharam em E.S para terem frequentado acções de formação neste domínio .....	139
QUADRO 16 – Sentimento de (não) preparação para abordarem E.S com os alunos .....	140
QUADRO 17 – (Não) frequência de acções de formação em E.S por professores que já trabalharam em E.S .....	140
QUADRO 18 – Justificação apresentada pelos professores que nunca trabalharam em E.S e frequentaram acções de formação quanto à (não)mais-valia dessas acções no trabalho desenvolvido com os alunos .....	141
QUADRO 19 – Contexto em que os professores do 2º e 3º ciclos trabalharam em E.S	142

QUADRO 20 – Intervenientes no trabalho de E.S desenvolvido pelos professores .....	142
QUADRO 21 – Temáticas abordadas pelos professores que trabalharam em E.S .....	144
QUADRO 22 – Forma como deveria ser implementada a E.S na escola .....	145
QUADRO 23 – Temas a abordar num programa de E.S para o 3º ciclo .....	146
QUADRO 24 – Construção das diferentes CR a partir das UA relativas às respostas obtidas para a questão “ <i>Quais as razões que, em seu entender, poderão justificar esta situação?</i> ” do questionário dos professores .....	147
QUADRO 25 – Valores a desenvolver num programa de E.S .....	149
QUADRO 26 – Agentes que vinculam valores aos alunos .....	150
QUADRO 27 – Exemplificação da construção das diferentes CR a partir das UA relativas às respostas obtidas para a questão “ <i>O que é para ti a Educação Sexual?</i> ” .....	152
QUADRO 28 – Fontes de informação/conversas sobre sexualidade .....	155
QUADRO 29 – Exemplificação da construção das diferentes CR a partir das UA relativas à justificação da questão “ <i>Pensas que a escola deveria abordar temas relativos à E.S? Porquê?</i> ” do questionário dos alunos .....	157
QUADRO 30 – Formas de Implementar a E.S na escola .....	158
QUADRO 31 – Temas a abordar num programa de E.S na opinião dos alunos .....	159
QUADRO 32 – Resultados obtidos para a questão 10 do questionário dos alunos (pré- teste) referente a atitudes e comportamentos no domínio da sexualidade .....	160
QUADRO 33 – Resultados obtidos para a questão 10 do questionário dos alunos (pós- teste) referente a atitudes e comportamentos no domínio da sexualidade .....	162
QUADRO 34 – Percurso académico e pessoal em E.S das professoras em Formação inicial .....	165
QUADRO 35 – A escola e a E.S: visão das professoras em formação inicial .....	165
QUADRO 36 – A escola e a Educação para os valores: visão das professoras em formação inicial .....	166
QUADRO 37 – Justificação da classificação atribuída ao programa de educação para os valores em sexualidade .....	187

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Percentagem de professores que aderiram ao estudo (N=42) .....	106
GRÁFICO 2 – Sexo dos professores do 2º e 3º ciclos intervenientes no estudo .....	107
GRÁFICO 3 – Idade dos professores do 2º e 3º ciclos intervenientes no estudo .....	107
GRÁFICO 4 – Anos de serviço dos professores do 2º e 3º ciclos intervenientes no estudo .....	107
GRÁFICO 5 – Idades dos alunos dos 3º ciclos intervenientes no estudo (N=119) .....	109
GRÁFICO 6 – Sexo dos alunos dos 3º ciclos intervenientes no estudo .....	110
GRÁFICO 7 – Percentagem de professores que (não)trabalharam em E.S .....	134
GRÁFICO 8 – Justificação apresentada pelos professores para o facto de não terem ainda trabalhado em E.S .....	135
GRÁFICO 9 – Condições essenciais para a abordagem da E. S em contexto escolar .....	136
GRÁFICO 10 – (Não)frequência de acções de formação pelos professores do 2º e 3º ciclos que nunca trabalharam em E.S .....	138
GRÁFICO 11 – (Não) frequência de acções de formação em E.S por professores que já trabalharam em E.S .....	140
GRÁFICO 12 – Contexto de trabalho em E.S pelos professores da escola .....	142
GRÁFICO 13 – Dificuldades/obstáculos sentidos pelos professores na implementação da E.S com alunos .....	143
GRÁFICO 14 – Temáticas abordadas com os alunos pelos professores do 2º e 3º ciclos que trabalharam em E.S .....	143
GRÁFICO 15 – Percentagem de alunos que (não)abordaram temáticas de E.S no seu percurso escolar .....	153
GRÁFICO 16 – Disciplinas onde foram abordadas temas de E.S .....	153
GRÁFICO 17 – Grau de (in)formação em sexualidade humana na opinião dos alunos .....	154
GRÁFICO 18 – Local de funcionamento do gabinete de apoio aos jovens .....	158
GRÁFICO 19 – Avaliação do programa de educação para os valores pelas turmas do 9º X, Y e Z .....	186
GRÁFICO 20 – Avaliação do programa de E.S pelas turmas 9º W e K .....	192





## **SIGLÁRIO**

A.P – Área de Projecto  
APF – Associação Planeamento Familiar  
CC – categoria de conteúdo  
C.N – Ciências Naturais  
CNE – Comissão nacional da Educação  
CFCP – Centros de Formação Contínua dos Professores  
CR – categoria de resposta  
CTS – Ciência, Tecnologia e Sociedade  
CTV – Ciências da Terra e da Vida  
DGS – Direcção Geral da Saúde  
DST` s – Doenças Sexualmente Transmissíveis  
DPS – Desenvolvimento Pessoal e Social  
E.A – Estudo Acompanhado  
EMRC – Educação Moral Religiosa Católica  
E.S – Educação Sexual  
ESE – Escolas Superiores de Educação  
E.U.A – estados Unidos da América  
F.C – Formação Cívica  
III – Instituto de Inovação Educacional  
IST` s – Infecções Sexualmente Transmissíveis  
IVT – interrupção voluntária da gravidez  
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo  
LOGSE – Lei Orgânica Geral do Sistema Educativo Espanhol  
MDV – Movimento Defesa da Vida  
M.E – Ministério da Educação  
M.O.C – Microscópio óptico composto  
M.S – Ministério da Saúde  
N.R – Não respondeu  
ONG` s – Organizações Não Governamentais  
PCE – Projecto Curricular de Escola  
PCT – Projecto Curricular de Turma

PEA – Professora estagiária A  
PEB – Professora estagiária B  
PEC – Professora estagiária C  
PEE – Projecto Educativo de Escola  
PES – Programa Saúde Escolar  
PPES – Programa Promoção Educação para a Saúde  
UA – unidade de análise  
U.K – Reino Unido

## **CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO SEXUAL E EDUCAÇÃO PARA OS VALORES COMO VERTENTE DA FORMAÇÃO INTEGRAL DO INDIVÍDUO**

Este capítulo tem como propósito fazer um breve enquadramento teórico da problemática de que foi alvo a nossa investigação. A temática da Educação Sexual é *per se* bastante extensa no que respeita à pluralidade de temas a que a ela estão associadas desde o seu enquadramento no contexto normativo do sistema educativo de diferentes países até às questões do foro psico-sociais e afectivo-morais marcantes na fase da adolescência. Por seu turno, a Educação para os Valores é uma temática bastante actual que nos últimos anos tendo sido alvo de algumas, embora poucas, investigações em Portugal, nomeadamente as levadas a cabo por Fontes (1990), Marques (1989,1991,1992), Pedro (1997), Pires (2001), entre outros. Estes investigadores consideram que a escola não proporciona nem tem em conta o desenvolvimento moral dos alunos pois, entre outros factores, não permite uma participação democrática nas tomadas de decisões e, mesmo em contexto de sala de aula, não proporciona o debate de situações da vida quotidiana nem estimula actividades que promovam a cooperação, responsabilidade e respeito pelos outros.

Ao falarmos de educação e do papel do professor na “transmissão” de valores tocamos num ponto melindroso relativamente aos valores possíveis e passíveis de serem “transmitidos” pelos professores. Até onde vai o papel do professor no campo da educação sexual? Que formação têm ou tiveram os professores para desempenharem mais esta função que lhe é agora solicitada? Estarão as Instituições de Ensino Superior Portuguesas a formar futuros educadores/professores preparados para abordar temáticas relacionadas com a sexualidade e com os valores? Estas são algumas das muitas questões que tentaremos abordar neste trabalho de investigação.

Neste primeiro capítulo abrir-se-á uma panóplia de questões a desenvolver no segundo capítulo, o da revisão da literatura e, por último, apresentar-se-á o problema em estudo nesta investigação, sua contextualização no âmbito do local onde se desenrolou a investigação, os objectivos e hipóteses do estudo, a fundamentação da importância do mesmo, limitações bem como plano e esquema de investigação.

## 1.1 Introdução

Muitas poderão ser as finalidades apontadas à escola mas, sem dúvida, que lhe compete contribuir para a melhoria da sociedade através da formação de cidadãos críticos, responsáveis e honrados. Constantemente somos questionados sobre o papel que esta desempenha na formação integral dos cidadãos do futuro, a sua função na sociedade e a própria natureza das suas práticas, numa cultura em mudança (Haydon, 2003; Guerra, 2000; Barragán *et al.*, 2002).

A escola agora aberta a vários mundos, novos desafios lhe são colocados, e neste contexto, urge que ela seja local onde haja a promoção de valores como a partilha, a reciprocidade, a co-responsabilidade, o respeito, a cidadania e, primordialmente, que promova a formação de cidadãos cientificamente e tecnologicamente alfabetizados, humanizados, que estes se posicionem de forma crítica e interveniente na sociedade. Ela deverá promover a formação integral do aluno para que este seja um ser humano com valores, bem formado e participativo na construção de uma sociedade com horizontes (Dewey, 1971). Embora confrontando-se com algumas limitações, a escola tem boas possibilidades de intervenção já que pode estimular e dotar os alunos de um nível de literacia que lhes permita viver e intervir numa sociedade em constante mutação contribuindo para o desenvolvimento social dos alunos numa perspectiva de vivências e participação activa em processos democráticos (Harrison, 2000; Silva, 2002).

É frequente encontrar, no entanto, opiniões diferentes quanto aos objectivos da escola e da educação: promover um conjunto de conhecimentos e capacidades com vista à integração competente numa sociedade ou promover a capacidade de pensamento racional e crítico (Haydon, 2003). Igualmente quanto às suas finalidades, também não é consensual que uma delas seja a Educação de Valores. Mas, então coloquemos uma outra questão, é possível Educar sem Valores? Para Barragán *et al.*, (2002:9) "*educación y valores son algo inseparable. Los valores siempre se comunican.*" Os valores são parte integrante e inseparável de todos os actos educativos. Para Reboul (1992) não há educação sem valores. Estes estão presentes e são vinculados em tudo o que o professor faz ou diz. Se educar é ajudar outrem a realizar-se o mais possível e de forma plena e integral, educar sem valores representaria educar no vazio (Suplicy, 1995; Duarte, 1999; Rocha, 1996; Carreras *et al.*, 1997; Harrison, 2000).

A Educação implica necessariamente a vertente moral. Segundo Alberoni (2000), a moral deve manter unida a pessoa na sua unidade de sentimento e de razão, de interioridade e acção. O ser

humano, como pessoa tem uma condição física, uma condição psicológica, uma condição social e, inevitavelmente, uma condição moral (Olmeda & Corbella, 2003). Segundo Pinto (2004), o ser humano como ser decisor, simbolizador, ser em relação, é necessariamente um ser em crescimento e na sua personalidade tem direitos e deveres. É indispensável, portanto a sua formação integral, isto é, a sua educação global. Abandonando-se a *educação tradicionalista*, que assenta em regras, hábitos adquiridos, normas de comportamentos, a *educação utilitarista*, voltada para interesses ideológicos, sociais ou económicos, é tempo de educar num paradigma *personalista*, numa constante atenção à pessoa humana, à sua realização integral, englobando a dimensão física, psicológica, cognitiva, social, política, económica, cultural, espiritual, estética e moral. É necessário desenvolver uma visão holística e não hedonista de educação privilegiando-se a *liberdade na responsabilidade*. Acreditar que é possível educar sem a vertente moral é falacioso. Comummente verifica-se que a escola falha perante os alunos quando

*“não proporciona momentos para o desenvolvimento da linguagem e da imaginação moral e os professores deixam-se enredar nas malhas do relativismo ético radical, manifestando-se indisponíveis para se apresentarem como modelos e como exemplos, deixando de desempenhar o seu papel de mentores intelectuais”* (Marques, 1998:9).

No dizer de Fontes (1990), a crise de valores com que continuamente somos confrontados é semeada dia-a-dia quando não se promove uma educação integral e moral dos alunos nas escolas. A mesma questiona o que têm feito as escolas para a manutenção ou crescimento desses mesmos valores? Esta investigadora refere, entre outros aspectos, na conclusão do seu trabalho que, embora os professores considerem importante o desenvolvimentos nas aulas de Biologia de atitudes e valores tais como, a cooperação, a responsabilidade, espírito crítico, respeito pelos direitos dos outros, solidariedade, entre outros, na verdade, não criam nas suas aulas situações de aprendizagem e/ou desenvolvimento destes mesmos valores e, como tal, *“a escola concede um espaço muito reduzido para o alargamento das ideias e dos valores”* (Marques, 1997: 28).

Na última década, verificou-se um ressurgimento de produção teórica sobre formação moral/valores e cívica. O avanço tecnológico permitiu a globalização da informação e da comunicação, mas, na verdade, diariamente assiste-se ao isolamento do ser humano, a manifestações de violência, de agressividade, de individualismo, de manipulação e essencialmente de situações de grande insatisfação pessoal. Alguns autores apontam este estado de situação como fruto de um decréscimo no investimento na formação moral dos jovens (Amilburu, 2003a; Lickona, 1976, 1991). O relativismo moral, a competitividade, as múltiplas

solicitudes típicas da pós-modernidade trazem uma vivência sem uma reflexividade sobre a condição humana, sobre o ser pessoa.

Cada ser humano, como pessoa não é um elemento da essência mas uma singularidade de uma vida humana individual, única, irrepetível e como tal, original. A sua corporalidade, a abertura ao mundo e aos outros, a racionalidade, a espiritualidade, a liberdade, a auto-consciência, são algumas das características do ser pessoa e a educabilidade ou a capacidade para ser educado é uma consequência destas características e por seu turno, caracterizam o ser humano (Ortega, 1994; Amilburu, 2003a). A educabilidade surge então “*como la capacidad que tiene el ser humano de incorporar a su vida nuevos aprendizagens, y esto confiere a la educación su carácter imprescindible*”. Esta tem portanto bases psicobiológicas mas não se esgota em si mesma (Amilburu, 2003a:19; Duarte, 1999). Segundo Hamann (1992: 147), a capacidade de aprendizagem do ser humano significa a possibilidade de adquirir conhecimentos e *habilidades* (actualmente denominadas de competências) e estas são educáveis. Esta capacidade traduz-se no ser capaz de modificar o comportamento e de poder ir-se adaptando a objectos específicos. Os afectos, a componente espontânea, involuntária e irresistível das emoções e sentimentos são educáveis de forma a sermos donos e não escravos das nossas paixões, das nossas emoções e do nosso corpo.

Na actualidade, embora erradamente, quando se aborda o tema da formação moral em contexto escolar rapidamente se associa o sujeitar os alunos a uma série de normas éticas ou religiosas de forma irreflectida e, frequentemente é tida como um tipo de endoutrinação. Para vários autores tal não é verdadeiro, sendo visto como um espaço formativo onde se procura ajudar cada pessoa a desenvolver a autonomia necessária para que haja de acordo com o que pensa que deve fazer, depois de devidamente informado (Amilburu, 2003 b; Haydon, 2003).

São inúmeros, ao longo dos tempos, os pensadores que se debruçaram sobre a questão da moral e, inerentemente, dos valores. Tendo como primeiros grandes vultos Sócrates, Platão e Aristóteles, passando por Kant, até aos dias actuais com Alberoni, Valadier, Emanuel Lévinas e Paul Ricouer. Outros pensadores procuraram desenvolver modelos de educação moral seguindo perspectivas e entendimentos diferentes do lugar do ser humano no mundo. Seguindo paradigmas e teorias diferentes, todos estes modelos/estratégias foram sujeitos a críticas pertinentes. Em todos o ser humano é colocado no centro da questão-problema mas, nem em todos ele é visto como um ser individual, dotado de uma singularidade não devendo ser o produto/resultado de um método. O método deverá ser um meio mas não um fim em si

mesmo. O processo será mais importante do que o fim e, para Olmeda & Corbella, (2003: 121) “*no existe una única ciencia capaz de explicar toda la realidad*”.

No final do século XIX surgiram alguns modelos e/ou estratégias de educação moral e de valores nos Estados Unidos, e posteriormente na Europa, entre eles: *clarificação de valores*, onde os nomes mais relevantes são Rath, Harmin e Simon, autores da obra “*Values and Teaching*”, de 1967; Kohlberg (1987, 1997) com a sua teoria sobre o *desenvolvimento do juízo moral* e Lickona (1976, 1991) com o modelo da *formação de carácter*.

Durante as décadas de 60 e 70, principalmente nos Estados Unidos e França, surgem profundas alterações na sociedade. O liberalismo económico e sexual acarretou consigo uma pluralidade mais visível de valores individuais e colectivos. Perante tal modificação, repensou-se o papel da moral e dos valores na vida. Acreditava-se que o ser humano não era feliz porque vivia aprisionado a valores que não se compaginavam com os da sociedade de então. Era importante que os jovens descobrissem por si só o que queriam e actuassem, tomando decisões, de acordo com os seus próprios valores. Isso traduziu-se num modelo de educação denominado *clarificação de valores* defendido por Rath e outros, onde o professor assume o papel de facilitador do diálogo entre os alunos, não tendo de “transmitir” valores. É-lhe solicitado tão-somente que ajude cada aluno a clarificar os seus (Rath, Harmin & Simon, 1967). Este modelo, ainda é muito difundido na actualidade, principalmente nos E.U.A, na abordagem da educação sexual (E.S). Já Kohlberg (Kohlberg, 1987, 1992; Colby & Kohlberg, 1987) assenta o seu modelo educacional na defesa de princípios éticos procurando o *desenvolvimento do juízo e raciocínio moral* dos alunos. Deste modo, este autor considera que o pensamento moral desenvolve-se por etapas ao longo do crescimento e, independentemente da origem cultural do indivíduo, todos passam por uma sucessão de níveis e etapas de desenvolvimento do raciocínio e juízo moral. Em Kohlberg, a educação e a educação cívica justapõem-se e, a par de um elevado estágio de desenvolvimento moral corresponde a um elevado estado de consciência cívica (Valente, 1992).

Thomas Lickona, por seu turno, considera que vivendo-se numa sociedade pluralista, emerge educar o *carácter* dos alunos. No seu programa educativo, propõe-se desenvolver um conjunto de valores básicos como o respeito, responsabilidade, honestidade, integridade, lealdade, justiça, preocupação pelos outros, civismo, etc. Fundamenta a necessidade da educação em valores apontando os crescentes casos, dentro da população juvenil americana, de situações de violência, roubo, criminalidade, toxicodependência, violações, tabagismo, alcoolismo, etc. Na sua

opinião, tem-se assistido a um decréscimo na educação moral dos jovens assumindo-se de que *tudo na vida é relativo* fruto de uma perspectiva liberal e libertina dos valores individuais semeados nos anos conturbados de 60 a 70 originando uma visão diferente do mundo. (Lickona, 1991:4-9). Em consonância com este autor, Wynne (1989) realça que o facto de nas últimas décadas se ter verificado um incremento, nos jovens americanos, de distúrbios comportamentais, inclusivamente de homicídios e suicídio, bem como de nascimentos ilegítimos, relacionando tal situação com os presentes modelos educacionais implementados nos Estados Unidos da América (E.U.A), que na sua opinião, estão errados pois assentam numa atitude negativa face à generalidade dos valores tradicionais e a uma menor influencia e autoridade dos adultos nos jovens. Plant & Moira (1992) num exaustivo levantamento de investigações levadas a cabo nos E.U.A e Reino Unido (U.K) no campo dos comportamentos de risco face ao sexo, álcool, tabaco e drogas por parte dos jovens, verificaram que todas estas apontam para situações declaradas de comportamentos de risco no campo sexual correlacionadas frequentemente com o simultâneo uso de drogas, álcool e muito frequentemente para situações familiares desajustadas salientando a emergência de programas de prevenção.

Igualmente, embora mais recentemente, têm surgido outro tipo de abordagens no campo do comportamento social. Embora não de forma tão directamente, a questão dos valores é tocada, se mais não seja na procura de uma assertividade na tomada de decisões. Em 1981, Hopson e Scally (citado por Menezes, 1999) elaboraram um programa de competências exaustivo, a ser implementado nas escolas no âmbito de uma disciplina de opção ou como actividades extracurriculares. Os *programas de treino de aptidões sociais* constituem um conjunto de técnicas que visa superar dificuldades no relacionamento interpessoal podendo ser aplicadas em contexto escolar ou clínico por meio de técnicos especializados. O objectivo deste tipo de programas é desenvolver a capacidade de decisão e de adequada expressão de emoções num relacionamento interpessoal (Silva, 2004)

Depois desta breve revisitação de algumas correntes metodológicas no campo dos valores, retomemos a questão inicial: Será que é necessário uma Educação para os Valores? Os valores são importantes na educação? Então que valores promover nas nossas escolas hoje em dia? Temos legitimidade para Educar para os Valores os nossos alunos? A Educação Sexual será uma área temática onde se deverá Educar para os Valores?



A História tem-nos revelado que cada época é caracterizada e expressa por determinados valores e, a escola vê-se frequentemente “obrigada” a enaltecer uns em detrimento de outros. Contudo, a educação dos valores básicos e dos princípios éticos universais e atemporais é essencial. Aliás, a mesma História mostra-nos que quando estes valores ditos universais se distanciaram e se distanciam da racionalidade e moralidade do ser humano surgem os mais horrendos crimes contra a Humanidade<sup>1</sup>.

Segundo Cortina (2000) parece que tem custado demasiado à humanidade aprender, ao longo da história, o *valor* de determinados valores e atitudes e ao não partilhá-los com os jovens, a herança deixada é pobre, reducionista e não vinculativa de uma sociedade pluralista. Em Portugal ainda são poucos os estudos efectuados na área dos valores nomeadamente no que se refere à área da educação sexual. No entanto, constata-se que muitas das decisões do campo educacional são referenciadas no campo da promoção de atitudes e valores. A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, 1986), no seu artigo 3º postula que a Escola deve

*“contribuir para a realização do educando através do pleno **desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos** e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico”,*

e ainda na alínea seguinte pode-se ler “**assegurar a formação cívica e moral dos jovens**”. No artigo 47º é dito que os planos curriculares do ensino básico incluirão uma área de formação pessoal e social apresentando a educação sexual como uma das áreas onde se pode educar valores. A LBSE sugere, portanto, a incursão numa ampla área de informação com vista à formação pessoal do indivíduo, nomeadamente no campo da educação para a saúde, da educação do consumidor, da educação sexual e familiar e da educação ecológica. Em nosso entender, não basta que a Lei aponte atitudes meramente no campo axiológico, é necessário passá-las à prática.

Em 1989, foi criada a área disciplinar curricular, embora opcional, de Desenvolvimento Pessoal e Social (D.P.S). Na perspectiva de Valente (1992) tratava-se de um espaço curricular onde era possível a interacção do interpessoal com o ambiente físico e humano bem como, uma

---

<sup>1</sup> Quem poderá esquecer os avanços científicos e tecnológicos que permitiram a construção e utilização das bombas atômicas que estiveram na origem de acidentes nucleares, alimentaram a continua degradação ambiental típica dos países industrializados, levaram à má gestão dos recursos naturais e ao aparecimento de más formações como no caso da Talidomina e que continuamente nos mostram que o Homem não resiste ao poder, a par de uma Sociedade que, sendo pouco crítica e padecente de muito analfabetismo funcional, científico e tecnológico, precisamente ao nível científico e tecnológico permitiu, por falta de capacidade de iniciativa e cidadania, que tais atrocidades fizessem parte no nosso passado recente. Sobre os momentos em que a história humana parece que regrediu devido aos atropelos dos direitos e valores fundamentais, ver o testemunho do médico sobrevivente de Auschwitz no seu livro Viktor Frankl, *El hombre en busca de sentido*, Barcelona, 1994.

concepção interdisciplinar das diferentes sub-áreas capaz de dotar o aluno de um quadro conceptual abrangente e não reduzir o conteúdo a mera informação, tornando-o antes quadro integrador e referencial da formação pessoal e social. No entanto, podem levantar-se as questões seguintes:

Que percurso teve esta área disciplinar em Portugal? Porquê o carácter opcional se tem como referente a LBSE? Como se implementou e formou os seus professores? Qual o investimento do Ministério da Educação (M.E) na área da formação em valores? O que se tem vindo a fazer em ordem a objectivar o artigo nº 3 da LBSE?

Para Alferes (1996:91-96) sempre existiram *incoerências* que contradisseram a própria LBSE no seu art. nº 3, pois que tendo sido esta disciplina de carácter opcional acabou por ser *colocada num mero registo ideológico* tal como a Religião e Moral. Este autor defendeu uma visão transdisciplinar das temáticas abordadas em D.P.S, centrada em disciplinas como a Biologia, Filosofia e áreas de Ciências Sociais e Humana, como sendo “*o lugar adequado para a transmissão de informação distintiva e para a crítica dos valores que inevitavelmente envolvem tal informação*”.

Menezes (1999) no seu livro “Desenvolvimento Psicológico na Formação Pessoal e Social”, traça um percurso exaustivo sobre os pressupostos da implementação da disciplina D.P.S, analisando cuidadosamente desde os normativos-legais até às experiências da implementação desta disciplina levantando uma série de situações que levaram à extinção da mesma.

A par deste deambular, a contínua abertura do acesso das novas gerações às novas tecnologias de informação, de um mundo cada vez mais aberto, exige por si mesma ser acompanhada e integrada pelo próprio crescimento pessoal. Neste contexto, a reapreciação que as novas gerações são obrigadas a fazer, no que diz respeito ao crescimento da sua sexualidade, é um momento do confronto dessas gerações com os avanços e possibilidades que a ciência, a sociedade contemporânea e a tecnologia lhes oferece. Que formação no âmbito da sexualidade e dos valores tem sido proporcionada pela Escola? Como se tem desenvolvido nos alunos a capacidade de pensar racionalmente sobre problemas pessoais, sociais e morais? Qual(ais) o(s) modelo(s) que está(ão) subjacente(s) à LBSE para assegurar a formação cívica e moral dos nossos jovens? De que modo tem vindo a ser implementada a educação sexual nas escolas portuguesas?

A Sexualidade Humana desde sempre despertou interesse e reflexão por parte de todos aqueles que lhe reconhecem um papel importante na saúde e bem-estar dos indivíduos. Alguns filósofos da Antiguidade Clássica deixaram nos seus escritos, visões e entendimentos sobre as concepções entre o corpo e a mente<sup>2</sup>. Só no início do século XX é que a sexualidade humana passou a constituir objecto de estudo científico e, na actualidade, é já consensual a necessidade de uma educação sexual na escola quer ela se revista de um carácter disciplinar ou de enfoques temáticos aquando da abordagem de determinadas unidades programáticas. Segundo Gomes (1992: 5-6)

*“A sexualidade pode constituir uma forma privilegiada de enriquecimento pessoal e relacional ou, pelo contrário, tornar-se numa fonte de sofrimento que afecta dramaticamente a vida da pessoa, quer a nível da realização pessoal e relacional, quer a nível das pesadas facturas pagas quando a sua expressão se faz de forma imatura, ignorante, ou culpabilizada.”*

A par desta realidade, emerge a necessidade de trabalhar com os alunos questões relacionadas com as atitudes e valores no campo da sexualidade, debatendo-se e reflectindo-se sobre situações do quotidiano da vida social nas quais mais tarde poderão, ou não, estar envolvidos tais como: dificuldades no relacionamento interpessoal, concepções que se afastam das cientificamente aceites, experiências vivenciais problemáticas ou mesmo traumáticas, crenças e tabus relacionados com a sexualidade, gravidez indesejada, ligações precipitadas, interrupção da gravidez, doenças sexualmente transmissíveis, etc. Para Frade *et al.*, (2003), existe um conjunto de valores básicos no campo da sexualidade que na actualidade, tanto a nível nacional como internacional, são consensuais e referenciados numa plataforma ética inerente ao Direitos Humanos universalmente aceites. Passados vinte e dois anos sobre a aprovação da Lei nº 3/84 de Março<sup>3</sup> que legislou a obrigatoriedade dos programas curriculares incluírem a leccionação de conhecimentos científicos sobre a anatomia, fisiologia e conteúdos ligados à sexualidade humana, e passados sete anos sobre a regulamentação da Lei 120/99<sup>4</sup> muito pouco se tem vindo a desenvolver no âmbito da educação sexual e da educação para os valores. Qual a razão deste marasmo? Será que os professores não se sentem preparados para abordar aspectos

---

<sup>2</sup> PLATÃO, Apologia de Sócrates, VIII, XVII, XXVIII, In *Textos Filosóficos 2*. Lisboa (1985), pp.32,47,64.

<sup>3</sup> Lei da Educação Sexual e Planeamento Familiar. No nº 2 do artigo 2 pode-se ler: “Os programas curriculares incluirão, de acordo com os níveis os diferentes níveis de ensino, conhecimentos científicos sobre a anatomia, fisiologia, genética, e sexualidade humanas, devendo contribuir para a superação das discriminações em razão do sexo e da divisão tradicional de funções entre mulher e homem”.

<sup>4</sup> A Lei 120/99 reafirma a necessidade das escolas integrarem programas de educação sexual no seu projecto educativo. Em Agosto de 2000 é regulamentada, clarificando-se algumas das possíveis estratégias de integração da educação sexual, como pratica regular, do quotidiano das escolas, como por exemplo, na disciplina curricular não disciplinar de Área de Projecto ou Formação para a Cidadania. Em Outubro do mesmo ano, é editado uma nova versão das “Orientações Técnicas”, denominada agora de “Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas Orientadoras”. In Frade, Alice *et al.*, (2003).

relacionados com a sexualidade por, inerentemente, estarem subjacentes aspectos da moral e dos valores? Ou será que as experiências vivenciadas com os alunos não foram gratificantes para ambos os lados?

A consciência da pertinência e da importância da obtenção de respostas às questões acima levantadas bem como outras emergentes no actual contexto da implementação da educação sexual em Portugal, foi o impulso para se levar a cabo este estudo que, a par de abordar a importância da Educação para os Valores em Sexualidade junto de alunos do ensino básico (9º ano), cumulativamente realça aspectos da formação inicial de professores neste domínio na medida em que se reveste de uma área de formação importante tanto a nível profissional como pessoal, social e inter-relacional. No presente contexto da Educação em Ciência, novas competências são exigidas tanto a professores como a alunos.

O tema de investigação deste trabalho inscreve-se, portanto, no domínio da Educação para os Valores em Sexualidade. A investigação realizou-se numa escola básica do 2º e 3º ciclo, no ano lectivo 2003/2004 e teve como participantes os professores da escola, os alunos do 9º ano de escolaridade e três professoras em situação de formação inicial (estágio pedagógico) provenientes da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto (FCUP). Entre os vários objectivos explicitados no Capítulo 1, pretendeu-se reflectir e diagnosticar possíveis entraves à implementação da Educação para os valores em sexualidade dos seus alunos na escola em estudo, auscultar alunos do 9º ano quanto a aspectos de implementação da E.S (áreas temáticas a abordar, formas de implementar em contexto escolar, etc); formar três professoras em formação inicial nesta área, e conjuntamente com estas elaborar, implementar e avaliar um programa de educação para os valores em sexualidade humana. Deste modo, a investigação seguiu quatro fases, a saber: 1ª fase – Diagnóstico a professores e alunos; 2ª fase – formação de professoras e planificação do programa, 3ª fase – implementação do programa e 4ª fase – avaliação do programa.

Nas alíneas 1.2 e 1.3 apresenta-se o enquadramento e a problemática em estudo. Partindo-se de uma abordagem a diferentes visões da sexualidade humana, género e escola, foca-se a noção dos valores e importância que cabe à escola em promover a Educação para os Valores. De seguida, na alínea 1.4, contextualiza-se a questão da educação sexual tanto no contexto histórico-normativo português e em 1.5 faz-se uma breve resenha sobre sua implementação no estrangeiro, a par com o tratamento da problemática da questão da formação inicial e continuada dos professores proporcionada pelas Instituições de Ensino Superior (alínea

1.6). Por último, é explanado neste capítulo o problema em estudo (alínea 1.7), a sua contextualização (1.7.1), objectivos gerais (1.7.2) e hipóteses de estudo (1.7.3). Refere-se ainda a importância e limitações inerentes ao estudo (1.7.4 e 1.7.5), apresentando-se, posteriormente, o plano, organograma e esquema da investigação (1.7.6, 1.7.7 e 1.7.8).

O Capítulo 2 refere-se ao quadro teórico subjacente à temática em investigação. Através da revisão da literatura aborda-se a temática da adolescência e da E.S. Deste modo, apresenta-se um enquadramento teórico quanto à finalidade, terminologia e modelos de implementação da educação sexual. Resultante da revisão da literatura apresenta-se a perspectiva de diferentes autores quanto ao modelo de implementação da E.S em contexto escolar bem como a crítica, a validade e a fiabilidade dos diferentes modelos. Fazem-se ainda considerações quanto a metodologias activas a utilizar nas aulas de E.S e Educação para os Valores, níveis de ensino passíveis de serem alvo dos programas, tipo de linguagem a utilizar nas aulas, temas a serem abordados junto de alunos e forma de avaliação dos programas implementados. Apresenta-se, de seguida, a revisão da literatura quantos aos principais agentes responsáveis pela educação sexual e educação dos valores dos jovens: família (pais), professores, pares e media. Uma vez que o estudo realça a importância da educação dos valores em sexualidade humana, ainda neste capítulo focam-se a perspectiva histórica, diferentes teorias, modelos/estratégias para a implementação em contexto escolar da educação para os valores e as diferentes críticas apontadas aos diferentes modelos. Por último, é tratada a questão do perfil profissional e moral do educador sexual e o modelo reflexivo de formação inicial e continuada de professores. A descrição e fundamentação da metodologia utilizada surgem no Capítulo 3. Indica-se, nesta secção, as características da investigação qualitativa segundo a revisão da literatura, o local e a população alvo do estudo. Posteriormente, caracteriza-se a amostra de professores e alunos. Explana-se, fundamentando, o plano de intervenção junto de professores e alunos, justificando-se as opções metodológicas assumidas pela investigadora. Referem-se e fundamentam-se a estratégia de formação, a implementação do programa de educação para os valores em sexualidade humana, a selecção, a construção e validação dos diferentes instrumentos de recolha de dados. O modelo de análise de dados recolhidos nas fases 1, 2 e 4, respectivamente, por análise de conteúdo e frequencial, das respostas obtidas pelos professores e alunos surgem no Capítulo 4. De início, faz-se uma pequena exemplificação da metodologia utilizada na análise de conteúdo respeitante à primeira questão do questionário dos professores para uma melhor compreensão da técnica utilizada. Por último, no Capítulo 5 apresentam-se as conclusões do

estudo juntamente com a perspectivização de investigações ulteriores na medida em que a vastidão da temática tal possibilita e pelo facto de o discurso até então construído ter aberto a própria reflexão a ulteriores desenvolvimentos. Neste capítulo apontar-se-ão, igualmente, limitações que balizaram este estudo e serão tecidas algumas sugestões para os supracitados ulteriores desenvolvimentos. Neste sentido e neste cenário, finalmente será aventada uma proposta de implementação de educação para os valores em sexualidade no actual quadro normativo – curricular no sistema educativo português.

## **1.2 Sexualidade Humana, Género e Escola**

Sexualidade é diferente de sexo. Este último permite distinguir um homem de uma mulher mas infelizmente é comumente interpretado como sinónimo de sexo. O Homem, “*ser sexuado*” apresentando um dimorfismo sexual, é por si revelador de que *nenhum ser humano apresenta nele a totalidade do fenómeno humano, da Humanidade* (Renaud, 2001b: 40). A sexualidade reduzida à mera genitalidade é pobre e até mesmo reducionista. Está em si mesma limitada da capacidade enriquecedora de uma relação interpessoal em que a procura pelo conhecimento mais global e íntimo do outro faz caminhar para o seu relacionamento e enamoramento.

Definir sexualidade trata-se pois de uma tarefa difícil tanto mais que de alguma forma ficaria sempre por abranger a pluralidade e totalidade da pessoa humana assim como a riqueza das suas pródigas visões e interpretações. Pessoa, *sujeito autónomo de relação*, livre, social e consciente, *é ela própria medida e referência*, possuidora de uma sexualidade que lhe é intrínseca à sua própria natureza, esta não pode ser considerada fora do quadro das relações que tem como qualquer outra manifestação da existência do Homem (Magalhães, 1996:62).

A sexualidade é uma importante área de desenvolvimento humano com expressões e repercussões na forma como o indivíduo se relaciona consigo próprio e com os outros, na constante procura de amor, contacto e intimidade. Ela influencia pensamentos, sentimentos, acções e interações podendo repercutir-se no estado de saúde física e mental dos indivíduos (OMS, 1974; Nodin, 2001) e, quando geradora de um conjunto básico de comportamentos, nem sempre coerentes com a individualidade, carácter, valores e normas sociais é ela mesma geradora de conflitos internos (Soveral, 2002).

A sua aprendizagem ocorre ao longo da vida envolvendo processos básicos de domínio afectivo, cognitivo, comportamental e social (Vaz *et al.*, 1996; Santos *et al.*, 2001). Estando presente ao longo de toda a vida, expressa-se diferentemente nas diversas etapas pelas quais o ser humano vai passando e vivenciando. Trespessando os mais diversos domínios, desde a poesia, música, expressão artística (domínio plástico, corporal, etc.), relacionamento interpessoal, ela está presente no nosso dia-a-dia, desde a concepção até à morte e é indubitavelmente condicionada ou até mesmo modelada por uma combinação complexa rede de factores de ordem biológica, cognitiva, psicológica, social, cultural, política, interpessoal e axiológica (Rocha, 1996, Vaz, 1996; Barragán, 1997; López e Fuertes, 1999; Louro, 2001a, 2001 b; Berdún, 2001; Egypto, 2003; CEP, 2005; Veiga *et al.*, 2006).

Embora desde o século passado tenham surgido algumas abordagens explicativas do processo desenvolvimental da sexualidade com diferentes enfoques ora na área psicosexual, sócio-afectivo e cognitivo (Freud, 1924; Piaget, 1932,1985), na aprendizagem social (Bandura e Walters, 1988 citado por Cavidad e Sánchez, 2005) na verdade, ainda não foi possível explicá-la na sua totalidade e de forma integrada.

Para Barragán e Domínguez (1996), a sexualidade é resultado da interacção entre o indivíduo e o ambiente. Estes autores negam o determinismo biológico bem como um único padrão de desenvolvimento sexual, considerado de normal, na sexualidade. Em investigações levadas a cabo por Barragán em 1982 e 1988, conclui-se que a construção da sexualidade surge, ao longo da vida a partir da observação, das experiências, das interacções entre iguais. Diferentes informações são incorporadas e assimiladas pelo sistema cognitivo do ser humano e, tal como qualquer processo de aprendizagem, não se verifica o típico padrão de desenvolvimento sexual que Piaget intui.

Segundo Sanchez (1990:49-50), a aprendizagem da sexualidade ocorre por modelagem sendo um processo da *Educación Sexual incidental, no intencional*<sup>5</sup> pois “*el niño está sujeto a otras muchas influencias, y, sobre todo, porque las actitudes, valores, normas y conocimientos vitales más significativos tienden a aprenderse de otros agentes educativos (padres, hermanos, compañeros, medios de comunicación, etc)*”.

Esta pode ser mediada por observação e aprendizagem do comportamento por modelos reais (pais, irmãos, familiares, pares, etc), por modelos intermediários (jogos, roupa, adornos,

---

<sup>5</sup> Segundo Sanchez (1990) entenda-se por *Educación Sexual Incidental* (No Intencional) o conjunto de aprendizagens ocorridas no campo da sexualidade humana resultantes das experiências vividas pelo indivíduo em diversos contextos do seu dia-a-dia. É espontânea, não consciente e processa-se ao longo da vida

actividades, etc), por modelos simbólicos (*media*, revistas, etc) e por *modelos exemplares* (figuras públicas, ídolos, etc) (Sanchez, 1990).

No entanto, esta modelagem por observação e posterior imitação tem menor relevância para Barragán e Domínguez (1996) pois consideram que a orientação sexual é definida posteriormente como fruto de uma aprendizagem e através da interacção cognitiva permitindo-lhe a construção de uma identidade sexual. Segundo Gagnon e Simon (1977: 81) *“the success or failure in the management of sexual identity may have consequences in many more areas of personality development than merely the sexual sphere”*.

A sexualidade desde sempre despertou interesse, enfoque e preocupação por todos aqueles que de uma forma ou de outra, constatarem, confrontaram e vivenciaram a sua potencialidade energética, como que de um fenómeno geológico se tratasse: inato, imprevisível, energético, originador de fluxos e refluxos. Tida como força inexplicável da natureza humana é olhada, falada, controlada e dirigida quer do ponto de vista familiar, social, religioso, quer governamental (Berdún, 2001; Louro, 2001b; Epstein & Johnson, 2000, Teixeira, 2002b; Foucault, 2003;).

Outros entendimentos sobre a sexualidade surgiram ao longo da História. Erasmo (1970), por exemplo, no séc. XVI, em plena época do Renascimento refere – se ao ser humano desumanizado como aquele a quem lhe ensinaram a ambição desmedida, a cobiça, a ira, o luxo, a sexualidade e visiona a mulher como um mero objecto.

Michel Foucault no seu livro *“Histoire de la sexualité I. La volonté de savoir”* percepçiona a sexualidade mais num domínio de transferências de relações de poder entre pessoas:

*“ Il ne faut pas décrire la sexualité comme une poussée rétive, étrangère par nature et indocile par nécessité à un pouvoir qui, de son côté, s'épuise à la soumettre et souvent échoue à la maîtriser entièrement. Elle apparaît plutôt comme un point de passage particulièrement dense pour les relations de pouvoir : entre hommes et femmes, entre jeunes et vieux, entre parents et progéniture, entre éducateurs et élèves, entre prêtres et laïcs, entre une administration et une population...”*(2003 :136)

Como tal, sexualidade desde sempre foi fonte de perspectivas e entendimentos diferentes. Segundo Louro (2001b:38), existem inúmeras instâncias e autoridades que usando subterfúgios, *“...detêm a legitimidade social para proclamarem a “verdade” sobre os sujeitos, para demarcarem o certo e o errado, o normal e o patológico, para decidir quem é decente ou indecente, legal ou ilegal...”*.



Pensar num Estado independentemente da sua organização jurídica, e pensar esta independentemente da perspectiva social que a configura, torna-se irrealista. Excluindo os casos extremos dos estados confessionais, mesmo as modernas democracias configuram legislação e mundivivências cujas consequências na vida e vivência da sexualidade dos seus membros são evidentes e inexoráveis, o mesmo é dizer, acabam por se tornar reguladoras. No entanto, esta regulação está sujeita a mudanças históricas, culturais, demográficas e económicas (López & Fuertes, 1999). Nenhum Estado é amoral, não o pode nem consegue ser, na medida em que o próprio pensamento assim não o é.

De igual modo dissociar sexualidade, género e escola é um erro. Esta está presente em todos os momentos escolares, quer nas simples brincadeiras de recreio como os jogos de “esconde – esconde”, nas brincadeiras de “médicos e enfermeiras”, no jogo da “verdade ou consequência”, quer nos primeiros enamoramentos que frequentemente assolam os estudantes (Louro, 2001b). Local de relações interpessoais por excelência, a identidade sexual e social é também aí construída muito embora, não definitivamente nem exclusivamente e sobretudo, quer exista ou não, na escola, Educação Sexual (Epstein & Johnson, 2000; Egypto, 2003).

Muitos autores, tais como, Freud (1924), Piaget (1932, 1985), Kohlberg (1987), Giordan e De Vecchi (1988), Barragán (1997), López e Fuertes, (1999), partilham da ideia que desde cedo as crianças apresentam actividade sexual e um pensamento sobre diversos temas relacionados com a sexualidade, por isso, não há como negar a necessidade de se abordar a Educação Sexual nas escolas.

A par destes factos, um estudo levado a cabo por Nodin (2001) em Portugal, apontou existirem diferenças entre os valores das crenças comportamentais, no âmbito sexual, das raparigas para os rapazes. Verificou-se que as raparigas estão mais conscientes face ao risco sexual do que os rapazes. Embora na nossa sociedade, se tenham vindo a esbater algumas destas diferenças relativamente ao género, em muitos domínios ainda persistem padrões educacionais que conferem maior permissividade em relação à sexualidade dos rapazes face a uma repressão em relação às raparigas como se verificou no estudo de Vilar onde este investiga a comunicação sobre sexualidade entre progenitores e adolescentes (Vilar, 2003). Para Teixeira (2002b) muitos aspectos da sexualidade e da reprodução humana estão repletos de mitos, crenças e preconceitos. Estes acabam por modelar e afectar a interpretação e as vivências quotidianas e apresentando-se como alternativas ao conhecimento cientificamente aceite condicionam as próprias aprendizagens. Esta situação é agravada pela posição do Estado, da Escola, dos

professores, das instituições de formação, e dos pais que demitindo-se das suas funções e assumindo uma *posición educacionalmente descomprometida* abram espaço à *consolidación de uma moral conservadora* e ignoram *o carácter político das relações de género* (*idem*, 157).

A par da questão de género com forte influencia sociocultural, as famílias, na sua grande maioria não estão preparadas nem possuem muitas vezes (in)formação para debater a sexualidade com os filhos (Egypto, 2003; Ribeiro, 1990). Por isso se reforça a necessidade e a importância de se abordar a educação sexual e para os valores em contexto escolar.

### **1.3 Valores e Educação para os Valores**

A noção de valor e de valores encerra em si mesmo uma multiplicidade de significados muito para além da própria etimologia da palavra. Valadier (1998), num desalento com o relativismo e o individualismo exacerbado típico da pós-modernidade, considera o conceito de valor frouxo uma vez que, para além das inúmeras utilizações contraditórias com que frequentemente é utilizado, encobre realidades opostas e destrutivas, mesmo assim faz a sua apologia “*A visão do valor, abre assim um horizonte de transposição de contingências que atormentam os tímidos e justificam todas as demissões*” (*idem*, 128). Paul Ricoeur (1990: 336 nota 1) entende-o não como um conceito moral verídico mas um conceito de compromisso justificado pela confrontação mútua, não dissociativa, entre o universal e a histórica, muito mais do que por um confronto em que o universal e a história se dissociam. Daqui resulta, para este autor, como exemplos deste cruzamento de compromisso, o consenso gerado à volta de casos como a condenação da tortura, da xenofobia, do racismo, da exploração sexual de crianças, e outras.

Haydon (2003:53) explana algumas das possíveis interpretações do termo referindo que embora toda a gente valorize algo, “*muchas personas (sospecho que la mayoría de nosotros em algún momento) consideran muchos de sus valores como algo más que meras preferências suyas o impuestas por la sociedad*” e, como tal, teremos que recolocar o conceito no seu contexto adequado reflectindo-se criticamente sobre a atemporalidade dos valores e sobre a distinção entre valores morais e *não* morais (estético, plástico, etc.). Este autor, reportando-se ao quadro hobbesiano de moralidade, refere que os valores morais (não matar, não roubar, não mentir, etc) podem reduzir conflitos entre os seres humanos e, estando ancorados no que

conhecemos como *virtudes* serão geradores de conflitos quando são ignorados e se transformam em condutas afectando a vida de outrem (*idem*, 1997).

A questão dos valores sempre foi e será um ponto de discussão e de contradição assim como a da moral. Esta última é expressão da evolução e oposição a ela, é continuação e recuo, inovação e imutabilidade (Alberoni, 2000). Em sociedades plurais persistem conflitos com valores morais, tais como, entre o valor da igualdade e da liberdade. As próprias normas morais mudam de sociedade para sociedade e ao longo da história. As “*crises de valores*” surgem, muitas vezes, em épocas de grande conflituosidade social. A discussão e reflexão sobre a pertinência de certos valores, manutenção de uns, acréscimos de outros são sempre aspectos positivos para uma sociedade já que são geradores de mudanças. As sociedades evoluem, novos problemas surgem e indiscutivelmente novos valores (Dewey, 1971; Carreras *et al.*, 1997; Valadier, 1998; Alberoni, 2000; Haydon, 1997, 2003, Barragán *et al.*, 2002;). Mas o que são valores?

Muitas são as definições encontradas na bibliografia específica. Para Kluckhohn (1971, citado por Curwin & Curwin, 2000) “*um valor não é simplesmente uma preferência, mas uma preferência em que se crê e/ou se considera justificada – quer seja moralmente, como fruto de um raciocínio ou como consequência de um juízo estético*”.

Segundo Zander (1990) (citado por Barragán *et al.*, 2002) os valores são princípios éticos com que sentimos um grande compromisso emocional, são empregues nas nossas condutas mas diferenciam-se destas por serem mais estáveis, mais centrais e poderem conter crenças. Existe, no entanto, um forte vínculo entre as nossas atitudes e o nosso sistema de valores, crenças e conhecimentos.

Os valores estando presentes na vida quotidiana, manifestam-se nas nossas condutas e nas opiniões que formulamos, podendo dar lugar a normas sociais. Eles servem para guiar a conduta das pessoas e são fundamento de fazer ou desejar fazer determinada coisa (Domínguez, 1996; Antúnez, 1997). A esta linha de entendimento, Schwartz e Bilsky (1990, citado por Menezes, 1999) acrescentam a estrutura da personalidade do indivíduo muito embora Rest (1986) saliente que estes não são os únicos determinantes da acção humana. Contudo, é inegável a relação entre estes e as atitudes<sup>6</sup>, uma vez que interiorizados ou não, dinamizam e condicionam determinado comportamento.

---

<sup>6</sup> Para Domínguez *et al.* (1996), entenda-se atitudes como predisposições, mais ou menos estáveis, para nos comportarmos de determinada maneira quando confrontados com determinada situação. Existindo uma correspondência entre atitudes e valores e, assumindo que as atitudes podem ser ensinadas e aprendidas, estes autores propõem que se desenvolvam com os alunos, actividades no campo do conhecimento, afectivo e comportamental.

No entender de Pereira e Freitas (2001:11) os valores são as “*coisas em que acreditamos e conhecê-los permite objectivar o que queremos*”. Para alguns autores são ideias formuladas por indivíduos ou grupos acerca do que é desejável, decente, bom ou mau e a sua multiplicidade e variação constitui um aspecto fundamental da diferenciação entre culturas humanas e, de forma implícita ou explícita, estão presentes em todas as dinâmicas sociais e podem sofrer interiorização de valores de outras culturas (*idem*; Carreras *et al.*, 1997).

A LBSE (1986) claramente referencia a educação para os valores (espirituais, estéticos, morais e cívicos) em contexto escolar. Este avanço é fruto de uma evolução conceptual bem como influencia das novas perspectivas psicopedagógicas que ultrapassando as velhas ideias iluministas onde o ser humano é inteligência e memória e o esclarecimento da inteligência levaria só por si a uma mudança de comportamentos. Actualmente educar não é apenas instruir dirigindo-se a todas as facetas da personalidade humana. Urge educar não somente no *saber-fazer* mas também no *saber-ser* (Rocha, 1996).

A escola como organização educativa tem a responsabilidade de educar e como tal, de transmitir conteúdos axiológicos, valorativos e éticos nunca devendo ser neutra mas pautada por um quadro ético e moral. A defesa de valores constitui o contrário de uma postura de indiferença (Reboul, 1992; Duarte, 1999; Cunha 2005)

Existe, contudo, uma contradição entre os valores defendidos pelas instituições educativas e os que são vinculados na prática educativa. A ausência de análise crítica, em contexto de sala de aula, relativamente a textos, a materiais curriculares e a fenómenos sociais que ocorrem no quotidiano acentuam esta contradição entre o que se diz e o que se faz (Fontes, 1990; Marques, 1991; Barragán *et al.*, 2002).

Relativamente ao 1º ciclo do ensino básico, Marques (1991) evidenciou-o na sua investigação, uma vez que apesar de denotar concordância entre os objectivos do ensino básico consignados na LBSE (1986) e os evidenciados nos programas curriculares, não o verificou relativamente aos valores transmitidos pelos manuais escolares. Este autor defende a educação dos valores no currículo explícito e implícito através de intervenções planeadas ou ocasionais que facilitem uma tomada de consciência dos valores, por parte dos alunos, contribuindo-se para o desenvolvimento do raciocínio moral.

Deste modo, trabalhar com os alunos segundo uma *pedagogia de valores* é educá-los para que reconheçam um sentido à vida e respeitem a dignidade de todos os seres. Educar em valores é educar moralmente o aluno para que se comporte como ser humano, respeite todos os valores e

opções, desenvolva gradualmente uma autonomia pessoal frente à pressão colectiva e, sobretudo, uma razão dialógica que se contrapõem ao individualismo. É emergente na actualidade a necessidade de os jovens se comprometerem com determinados princípios éticos e auto-avaliarem as suas acções bem como a dos outros. Esta é uma das funções da educação para os valores (Carmona *et al.*, 1995; Antúnez, 1997; Barragán *et al.*, 2002).

#### **1.4 A Educação Sexual no Contexto Educativo Português – Breve perspectiva histórica -normativa**

A temática da educação sexual em Portugal bem como a sua implementação tem originado, nos últimos anos, um campo de grande debate ideológico e político e não como resultado de uma análise reflexiva sobre investigações efectuadas neste domínio. Embora reconheçamos que o facto de este tema despoletar debate, é *per si* já sinal de mudança social, não chega para solucionar o impasse que se arrasta há mais de 20 anos. Os avanços esperados desde 1984, ano em que é pela primeira vez a Assembleia da Republica aprova a Lei 3/84 sobre “Educação Sexual e Planeamento Familiar”, na implementação da Educação Sexual Formal são muito reduzidos. Noutros países como, por exemplo, a Suécia, num prazo máximo de 20 anos (1956-1977) a Educação Sexual passou a ser obrigatória e segundo um programa em concreto (Sanchez, 1990).

Fazendo uma breve retrospectiva sobre o enquadramento do Sistema Educativo Português no contexto da influência do Estado sobre a instituição Escola, até 1974, o regime português era ditatorial e promotor de um endeusamento da Pátria. A educação assentava na promoção de valores e tradições nacionais, e o acesso à escola estava limitado às famílias de fracos recursos. Reflexo deste domínio nas políticas educativas é o facto de a escolha de manuais escolares ser feita pelo regime e como tal marcadamente ideológica (Stoer, 1986 citado por Menezes, 1999). Quanto à educação sexual ou normativos relativos à sexualidade nos programas escolares, não existia qualquer tipo de abordagem a não ser de forma informal já que o facto de não existir já por si é uma forma de educar, embora em nosso parecer negativamente. Realça-se o facto de nesta altura existir um grande controlo de forma a evitar o saudável convívio entre jovens de diferentes sexos. Raparigas e rapazes tinham aulas em edifícios separados e os conteúdos relacionados com os sistemas reprodutores humanos não eram abordados, os mapas do corpo humano apareciam mutilados dos órgãos sexuais. Estudava-se a reprodução nas plantas e

animais e, raramente ou nunca na espécie humana (Vaz *et al.*, 1996; Louro, 2001b). A Igreja Católica exerceu um magistério de influência que naturalmente desviou da possibilidade de estudo destas temáticas (López & Fuertes, 1999) embora mais tarde, acabe por reconhecer a importância da sexualidade na vida dos casais, não a restringindo somente à função reprodutora, defendendo contudo o uso dos métodos contraceptivos naturais. Na década de 60 e 70, altura em que a pílula contraceptiva começa a ser divulgada, os movimentos feministas, juvenis, entre outros, trazem para a opinião pública o debate sobre temas relativos à sexualidade como o direito à contraceção, a igualdade de direitos entre sexos, os direitos das minorias, entre outros.

A mudança de perspectiva surge em 1971 aquando de um Despacho do então Ministro da Educação Veiga Simão que cria uma comissão inter-ministerial para o Estudo da Educação e Sexualidade. Esta mudança é estendível numa sociedade em mutação onde alguns espaços de modernidade foram abertos nomeadamente por parte de alguns cristãos, nomeadamente, Luís Moita e Maria Adelaide Pinto Correia, que integrando a comissão dialogavam com a Igreja Católica e o regime político de então. Esta comissão também integrava profissionais de saúde, profissionais de saúde pública e saúde escolar (Vaz *et al.*, 1996; A.P.F, 2005).

A Lei sobre Co-Educação (educação mista) foi fruto do trabalho desta comissão. Os documentos produzidos apresentavam um avanço significativo na forma de entender o conceito de sexualidade, nomeadamente, na necessidade de os manuais escolares e materiais didácticos incluírem a apresentação e representação dos órgãos sexuais. Contudo, em 1973 esta comissão cessa os seus trabalhos deixando a indicação para que o ensino fosse misto nas escolas públicas o que acabou por acontecer (Vaz *et al.*, 1996; Wong, 2004a). Ainda decorrente da Reforma de Veiga Simão, na década de 70, algumas mudanças foram introduzidas no sistema educativo, nomeadamente, surgindo a escolaridade obrigatória, a educação pré-escolar e assumindo a formação académico-profissional dos jovens, no entanto, a temática da educação sexual nas escolas era relegada para segundo plano.

Após 25 de Abril de 1974 e inerente ao período de agitação social que então se vivia, entra-se num período de maior acalmia. O planeamento familiar passa a ser um direito constitucional (art. 67º alínea d) mas pouco se avança no sentido da educação sexual em contexto escolar. Surgem algumas alterações tais como a renovação curricular, o aumento do *numerus clausus* e a gestão democrática das escolas. Embora em 1977, haja indicações por parte da Direcção - Geral do Ensino Básico para que no âmbito da disciplina de Ciências da Natureza -2º ano do

ensino preparatório na unidade temática “Reprodução” se aborde alguns aspectos de educação sexual, esta unidade é remetida para o final do ano lectivo e nunca é abordada alegando os professores falta de tempo para cumprirem o programa (Sampaio, 1987).

A temática da educação sexual em contexto escolar foi sempre tema de grande debate ideológico. Associações como a Associação Planeamento Familiar (APF), grupos de feministas e alguns grupos políticos trouxeram sempre à ribalta a necessidade de se implementar a educação sexual nas escolas. Contudo, muitos destes debates referiam-se mais a questões como a igualdade de direitos entre homens e mulheres, o direito à contracepção e à legalização do aborto e não propriamente à necessidade de a par de fornecer informações sobre aspectos biológicos e fisiológicos se trabalhar as atitudes e os valores contribuindo para a formação pessoal e integral dos alunos.

Em 1981 surge uma polémica com a Procuradoria-Geral da Republica em virtude de esta se ter manifestado contra as consultas de Planeamento Familiar apesar de existirem estudos que apontavam cada vez mais para um aumento de gravidezes indesejadas e consequentemente do recurso a aborto. Entre 1974 e 1984 surgem inúmeros debates públicos em torno destas questões e, em particular sobre a legalização do aborto em 1982/83 e 84. Em 1984, a 24 de Março surge a Lei nº 3/ 84 (Lei da Educação Sexual e Planeamento Familiar) que reconhece o *direito à educação sexual* (artigo nº 1) e no artigo nº2 no ponto 2 pode ler-se:

*"Os programas escolares incluirão, de acordo com os diferentes níveis de ensino, conhecimentos científicos sobre anatomia, fisiologia, genética e sexualidade humanas, devendo contribuir para a superação das discriminações em razão do sexo e da divisão tradicional de funções entre mulher e homem".*

Esta lei determina ainda a atenção de deve ser dada à formação inicial e contínua dos docentes, apoio aos pais no que diz respeito à educação sexual dos seus filhos. Desta forma constitui-se uma porta aberta para a inclusão nos manuais escolares de forma mais explícita informação científica relativa aos sistemas reprodutores humanos (Antunes Silva, 2004). Contudo, como esta não foi regulamentada numa prazo de seis meses relativamente à implementação da educação sexual nas escolas, esta acabou por ser mais uma vez relegada para segundo plano. Verificou-se, no entanto, um avanço relativamente ao acesso ao Planeamento Familiar com a regulamentação introduzida pela Portaria nº 52/85 (Vaz *et al.*, 1996; Wong, 2004a).

Com vista à satisfação do ponto 3 do artigo 2 da Lei nº 3/84, em anos posteriores, a A.P.F desempenhou um papel preponderante proporcionando inúmeras acções de formação e actividades de educação sexual aos docentes nas escolas. Algumas Associações de Pais de

Escolas de Lisboa apresentam uma queixa no M.E. Como resposta em 1986 surge o Despacho nº 9/EBS que alerta os docentes para a necessidade de existir uma articulação prévia entre os conselhos directivos das escolas, as associações de pais e os inspectores de ensino sempre que uma determinada escola pretender levar a cabo acções de educação sexual.

Nesse mesmo ano é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro) que propõem no ser artigo 47 nº 2 que:

*"os planos curriculares do ensino básico incluam em todos os ciclos e de forma adequada uma área de formação pessoal e social, que pode ter como componentes a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção dos acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito"*

Verificava-se que em vários países da comunidade europeia, os programas curriculares já incluíam uma visão na área da preparação dos jovens para a vida nomeadamente através da inclusão de temas de formação pessoal e social. Com a problemática crescente da pandemia da Sida existe uma maior consciencialização na opinião pública portuguesa sobre a necessidade de implementar a educação sexual como forma de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (DST's). Existe um incremento de campanhas de prevenção e de formação junto de professores e público em geral. Inicia-se de forma gradual o processo de Reforma do Sistema Educativo (Vaz *et al.*, 1996; APF, 2005).

Em 1989, o Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto, estabelece os princípios gerais da reestruturação curricular dos Ensinos Básico e Secundário, aprova os respectivos planos de estudo e cria a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social (D.P.S). Este Decreto-Lei, no art.7, nº 2 vem concretizar o disposto no nº 2 do artigo 47º da Lei de Bases do Sistema Educativo. A disciplina de D.P.S inclui a vertente da Saúde (I.I.E, 1995) mas surge como opcional à disciplina de Religião e Moral Católica e com duração de uma hora semanal (ou de outras confissões). Nela subjaz, de acordo com as diferentes fases de desenvolvimento dos alunos, *"a aquisição do espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos"* (art. 7º, nº 1). Este Decreto-Lei prevê ainda a criação da Área-Escola como área curricular não disciplinar onde pode ocorrer actividades de Educação Sexual, retirando portanto a esta, a limitação da hora semanal existente na disciplina de D.P.S e promovendo ainda mais o seu carácter inter e transdisciplinar (Vaz *et al.*, 1996; APF, 2005; Frade *et al.*, 2003, Antunes Silva, 2004).



Vários grupos de trabalho (A.P.F, Equipa do Ministério da Educação, Grupo de Trabalho de Reforma Curricular) tecem entretanto perspectivas, considerações e programas onde a educação sexual estava de alguma forma contemplada (Frade *et al.*, 2003). Ainda neste ano iniciam-se os trabalhos para preparação dos programas da nova disciplina de D.P.S que culmina em 1991 com as primeiras propostas de programa pelo Instituto de Inovação Educacional. O programa foi implementado de forma experimental e surgiram cursos de pós-graduação em Desenvolvimento Pessoal e Social (Menezes, 1999). No entanto, a sua implementação estava dependente da existência nas escolas de professores com formação específica nesta área. Muito poucos professores conseguiram realizar formação complementar especializada e apresentava-se como opcional, concorrendo com Religião e Moral. Após avaliação, o programa é reformulado mas, segundo Vaz *et al.*, (1996) a formação dos professores de D.P.S em 1991 e 1992 possuía uma diminuta formação em educação sexual assim como as actividades desenvolvidas nas escolas piloto.

Como resposta às preocupações com a gravidez indesejada na adolescência, às IST's e Sida, surge o Programa de Promoção e Educação para a Saúde (PPES) que desenvolve inúmeras acções para professores ao longo de todo o país (Wong, 2004a). Em 1995, surge o Projecto Experimental de “Educação Sexual e Promoção da Saúde nas Escolas” promovido pelo PPES e APF em parceria com a Direcção-Geral de Saúde. O projecto é levado a cabo entre 1995 e 1998 em cinco escolas, resultando o documento “Orientações Técnicas para a Educação Sexual em Meio Escolar”.

Na sociedade portuguesa desde sempre surgiram acesos debates sobre a necessidade da implementação da educação sexual formal nas escolas quase sempre a reboque das elevados índices de gravidezes na adolescência, IST's ou pela luta da despenalização da interrupção voluntária da gravidez e o direito ao uso de métodos contraceptivos.

Algumas medidas foram tomadas embora de cariz avulso nos últimos anos que resumidamente passamos a referir:

- Portaria n.º 370-A/98 (2ª série): cria uma linha telefónica destinada a jovens para Informação Sexual e Planeamento Familiar.
- Despacho n.º 12 782/98 do Ministério da Saúde: cria consultas de Planeamento Familiar em todos os hospitais que possuam serviços de ginecologia/obstetrícia.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 124/98: aprova o relatório da comissão interministerial “Plano Interministerial de Acção em Educação e Planeamento Familiar”.

Deste modo, fica aprovado um plano de acção integrada para a Educação Sexual acompanhado de Planeamento Familiar.

- Resolução da Assembleia da República n.º51/98: recomenda ao governo a regulamentação do artigo 2º da Lei 3/84 bem como uma campanha nacional informativa recorrendo particularmente ao serviço público de televisão, a criação e implementação de programas especiais para grupos de risco, entre outros.
- Assembleia da Republica aprova nova legislação – Lei 120/ 99 de 11 de Agosto: reforça as garantias do direito à saúde reprodutiva e o abordar de temas tais como a promoção da educação sexual e saúde reprodutiva, prevenção de DST'S, planeamento familiar e interrupção voluntária da gravidez (IVG). Reafirma a necessidade das escolas integrarem programas de educação sexual no seu Projecto Educativo.
- Decreto-Lei nº 259/2000 de 17 de Outubro: regulamenta a Lei 120/ 99. Trata-se da última legislação no que se refere à educação sexual. Define como competência das escolas e serviços de saúde devendo estes trabalhar em parceria. Este documento releva a importância de uma abordagem integrada e transversal da Educação Sexual, ao envolvimento de alunos, encarregados de educação e associações e finalmente, à formação de professores.
- Em finais de Outubro de 2000 foi lançado pela Secretária de Estado da Educação e Inovação e pela Coordenadora Nacional do CAN as "*Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas Orientadoras*", publicação que contou com a participação do Ministério da Educação (CCPES), Ministério da Saúde (DGS) e APF. Neste documento pode-se encontrar algumas orientações relativas à implementação da Educação Sexual em Meio Escolar; à formação de professores e de outros profissionais de educação e à importância da articulação família/escola. Ainda neste ano, o M.E celebra um protocolo com a APF. Apesar de ser um instrumento de trabalho para as escolas a sua divulgação foi muito insuficiente, não chegou à maioria das escolas ficando quase que em exclusivo nas escolas integradas na Rede Nacional de Escolas Promotoras da Saúde ou simplesmente como mais um livro na biblioteca (Antunes Silva, 2004). Existiu por parte do Estado Português o compromisso de assegurar a informação e formação em educação sexual a 90% da população escolar, até ao ano 2003, mas tal não se veio a concretizar. Em 2002, a secretária de Estado da Educação, Dra. Mariana Cascais assina um protocolo com outra associação, o Movimento Defesa da Vida (MVD). Em 2004

assina protocolo com a Fundação Portuguesa “A Comunidade contra a Sida” (Wong, 2004a).

A implementação da educação sexual nas escolas portuguesas continua num impasse. Desde de 2000 que pouco ou nada se tem feito a nível escolar. Apesar de se terem intensificado acções de formação junto de professores e alunos, fruto dos protocolos estabelecidos com as diferentes associações, e de ter sido enviado às escolas as “*Linhas Orientadoras*”, na verdade as experiências de implementação da E.S de forma intencional e sistematizada continuam a ser reduzidas e a sua avaliação oficial quase inexistente. Em 2001 e 2003 foram enviados por via postal questionários a todas as escolas básicas e secundárias. Os resultados, só conhecidos do primeiro inquérito apontam para uma situação crítica já que 75,3% das escolas apontam não terem agentes educativos com formação adequada para implementarem educação sexual.

Num balanço feito pelo M.E a 14 de Junho de 2002 já se vislumbra a inoperância quanto à implementação da E.S pois entre outros dados verificou-se que: só existiam 55 técnicos de PES a nível nacional; o apoio às escolas quanto à implementação dos seus projectos de E.S verificou-se somente na rede de escolas promotoras de saúde; somente 220 formandos frequentaram acções de formações levadas a cabo pelas cinco Direcções Regionais; só algumas escolas superiores são alvo de acções de sensibilização com a finalidade de integrarem nos seus currículos; a formação contínua de professores ficou sob responsabilidade dos Centros de Formação Contínua dos Professores (CFCP); só a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD) e Escolas Superiores de Educação (ESE) de Leiria e de Viseu é que desenvolveram trabalhos no sentido da formação inicial de professores em E.S, entre outros dados. A APF continuou a desenvolver a sua actividade apoiando mais de 1000 escolas em todo o país (Antunes Silva, 2004).

Quanto ao resultado do inquérito de 2003 nunca chegaram a ser conhecidos (Wong, 2004; Amaro, 2003). Nesse mesmo ano, numa entrevista ao Jornal de Notícias, o Prof. Doutor Meliço-Silvestre, então presidente da Comissão Nacional de Luta contra a Sida, assumiu publicamente o compromisso de, num prazo de um ano, os programas curriculares das escolas integrarem a educação sexual (Amaro, 2003).

Muitos projectos de implementação da educação sexual nas escolas foram anunciados nomeadamente numa perspectiva mais lata de educação para a saúde, contudo, nada de concreto tem sido levado a cabo pelos governos que sucederam desde então (Câncio e Pires, 2004; Prazeres, 2004). Em Fevereiro de 2004 é noticiada a intenção do Ministro da Educação

de criar uma área curricular autónoma de Formação e Desenvolvimento Pessoal para alunos do 3º ao 9º ano e sujeita a avaliação. Seria uma disciplina obrigatória do 7º ao 9º ano de escolaridade. O projecto será contudo regulado de forma a salvaguardar a livre opção de cada família ou encarregado de educação. Essa área curricular abordará temas como, por exemplo, a alimentação, toxicodependência, tabagismo, o alcoolismo, educação sexual, prevenção rodoviária. O objectivo do projecto visava reforçar as políticas de prevenção de comportamento de risco. É evidente o desinvestimento na área de educação sexual nos últimos anos. Há experiências...

Em Maio/Junho de 2005 é despoletada uma polémica acerca da utilização de certos manuais escolares por parte de um grupo de enc. de educação. A M. E salienta então que não existe oficialmente um programa curricular nem tão pouco manuais escolares oficializados para a abordagem da E.S em contexto escolar. Deste modo, pelo Despacho Ministerial 19737/ 2005 cria o GTES (Gabinete de Trabalho de Educação Sexual) em Junho/Julho sob coordenação do Prof. Doutor Daniel Sampaio para proceder ao estudo e propor os parâmetros gerais dos programas de E.S em Meio Escolar. De Junho a Outubro de 2005 a equipa reuniu para elaborar um relatório, em conjunto com o Conselho Nacional de Educação (CNE), onde diagnosticou a realidade da implementação da E.S em Portugal. Neste relatório alguns pontos fracos foram diagnosticados, nomeadamente, a não avaliação criteriosa dos projectos de E.S até então implementados por algumas escolas, a desresponsabilização por parte do M.E e M.S relativamente à E.S, pouca participação de alunos e da família em projectos de E.S, a diversidade de protocolos com ONG's de orientação diversa, entre outros. A 28 de Novembro de 2005, pelo despacho ministerial 25995, o M.E assume a responsabilidade quanto à implementação da E.S. Fruto do trabalho desta equipa, algumas aspectos foram realçados tais como: a necessidade de articulação explícita com as famílias e entre a escola e os Centros de Saúde locais, maior autonomia das escolas na definição, planificação e concretização dos projectos de E.S, transversalidade de disciplinas combinada com inclusão temática nas diferentes áreas curriculares não disciplinares (A.P, F.C e E.A), obrigatoriedade das escolas em parceria com os centros de formação de procederem a acções de formação no âmbito da E.S, entre outros.

Em pleno 2006, a educação sexual nas escolas continua no mero plano das intenções...mas, tal como Formosinho (1999) identificou, um dos problemas da educação é a continua desarticulação entre as políticas e a sua operacionalização. Implementar a educação

sexual nas escolas implica inerentemente optar e definir um enquadramento não só normativo mas sobretudo valorativo e axiológico. Desenhar um programa de educação para os valores em sexualidade teria que preceder um amplo debate e reflexão sobre os fundamentos da moral no actual contexto educativo. Não existindo entendimentos nesta matéria a educação sexual vê-se arrastada com todos os inconvenientes desta ausência (Cunha, 2005).

### **1.5 A Educação Sexual em alguns países estrangeiros – breve resenha**

A História da educação sexual moderna começa na Suécia. Em 1903, a Dra. Karolina Widstram, solicita como obrigatória a E.S nas escolas. Pequenos avanços foram sendo sucessivamente tomadas até que em 1942, a Suécia institui a disciplina de E.S a partir dos 7 sendo alargado em 1956 até aos 19 anos de idade. Contudo, os professores eram voluntários e, embora de início, prevalecesse um modelo biologista mais tarde tendeu para um liberal (Barragán & Domínguez, 1996; Berdún, 2001).

Em Espanha a Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) faz referência a quadro de valores e atitudes a desenvolver nos alunos no âmbito de uma educação democrática (tolerância, respeito, participação crítica e construtiva). Tal como se verifica em Portugal, existe no *Disenõ Curricular Base* áreas curriculares onde a referencia a conteúdos conceptuais, procedimentais e atitudinais estão presentes. A educação dos valores está bem presente de forma extensa e objectiva no *currículum* escolar sendo uma das grandes mais-valias da Reforma Curricular Espanhola. A Educação não sexista, a Educação para a Saúde e Sexual, a Educação Ambiental; a Educação Moral e Cívica, a Educação para a Paz, a Educação do Consumidor e Educação para a Vida trespassam o ensino primário e secundário embora não configuradas a uma disciplina específica. Tal como em Portugal a E.S apresenta fraca implementação nas escolas e é alvo de críticas e limitações (Carreras *et al.*, 1997). Para Muñoz (1998, 355), apesar da E.S estar contemplada de forma transversal em determinadas áreas disciplinares, esta é muitas vezes feita de forma *aligeirada* e meramente para cumprir o “*expediente*” quase sempre através do visionamento de um filme. Barragán e Domínguez (1996, 20) criticam o modelo que vigora em Espanha classificando-o de “*biologista*” e consideram que nunca existiu vontade política para proporcionar aos professores formação nesta área. Existe, contudo, mais bibliografia de suporte aos professores.

A lei da Reforma Educativa de 1988 e posteriormente “Educacion Act” em 1996 trazem à escola no Reino Unido e País de Gales a responsabilidade para “*provide a curriculum which promotes the psiritual, moral, cultural, mental and physical development of pupils at school and of society*” (Harrison, 2000, 11). A História da E.S em Inglaterra sofreu avanços e recuos dependendo directamente do poder político, à semelhança do que acontece em Portugal.

Para Epstein e Johnson (1998, 2000), a relação entre nacionalidade e Escola no Reino Unido tornou-se mais vinculativa aquando da Uniformização do Currículo Nacional na década de 80. A existência de um National Curriculum Science onde era obrigatório a abordagem de temas como a infecção VIH/Sida foi uma oportunidade para que muitas escolas incluíssem no seu currículo a educação sexual. Contudo, é difícil estimar com precisão o impacte na Educação para a Saúde e Sexual dos jovens ingleses pois no período de 1989 e 1995 inúmeras e sucessivas alterações estatutárias foram introduzidas (*idem*, 1998, 2000). Em 1993, na secção 241 (5) Education Act foi aberto o campo para a exclusão de alunos de aulas de E.S nas escolas, caso os Encarregados de Educação assim o desejassem. Os pais mais tradicionalistas exerceram uma enorme pressão considerando que os professores não têm competência para fazerem educação sexual aos seus filhos reclamando a si esse direito. Em 1994 foi retirado do Currículo Nacional o estudo da SIDA, doenças venéreas, e aspectos da conduta sexual humana e foi solicitado às escolas que proporcionassem E.S fora do currículo, isto é, E.S não formal. Nesse mesmo ano, os textos e materiais elaborados pela Autoridade para a Educação e Saúde foram censurados pelo Ministro da Educação retirando a confidencialidade entre alunos, professores e tutores no que concerne E. Sexual. A “Education Act” de 1996 em nada altera a de 1993. Antes de 1986, no Reino Unido, os debates situavam-se sempre entre conservadores versus reformistas. Desde 1994, até à actualidade, existem muitos debates e confrontos públicos relativos aos mais diversos temas relacionados com a sexualidade e E.S: Sida, divórcio, assédio sexual, etc. As leis sofreram pequenos reajustes mas nada de muito concreto em relação à implementação da Educação Sexual (*idem, ibidem*, 1998, 2000). Segundo Epstein e Johnson, (2000, 64-68) actualmente na Grã-Bretanha promove-se uma cultura sexual classificada como o “*tradicionalismo moral*” onde se insiste na importância dos “*valores familiares*” e das “*relações heterossexuais*”. A velha luta entre tradicionalistas morais e radicalistas sexuais persiste sem que em ambos se encontre estratégias discursivas e políticas de necessidades de hegemonia e dominância. A par desta disputa e sempre em momento de grande tensão, crescem problemas de conduta sexual gravíssima como a pornografia infantil, turismo sexual, ritos satânicos, etc.

Estes autores atribuem a situação vivida no U.K à actual situação política e ao reflexo de práticas de controlo e resistência à implementação formal da E. Sexual pois a lei, permite a Educação Sexual mas, na verdade não o exige. Na actualidade, a situação da implementação da E.S no U.K é um pouco semelhante em alguns aspectos à situação portuguesa. A legislação sendo ampla é ambígua e atira para as escolas e comunidades locais a decisão de a levar a cabo, criando parcerias com instituições que promovam a saúde. O M.E recomenda que as escolas básicas do 1º e 2º ciclos tenham um programa de E.S que ensine às crianças por onde nascem os bebés e que aborde a puberdade. No ensino secundário, existe uma disciplina curricular obrigatória de Educação Sexual e de Relacionamento onde temas como o VIH têm necessariamente de ser abordadas, contudo, os pais e encarregados de educação podem solicitar a exclusão dos seus filhos das aulas onde sejam abordados estes temas à excepção das temáticas relacionadas com aspectos anatómicos, fisiológicos e reprodutivos constantes na disciplina de Ciências (*idem*, 2000).

Na Irlanda no ano lectivo 2003/04, o Governo tornou obrigatória no ensino básico a disciplina de Educação Social, Pessoal e para a Saúde onde a E.S se vê incluída a par com temas de relacionamento interpessoal – Relationships and Sexuality Education (RSE). No entanto é reservado às escolas o direito de definirem o seu próprio programa de RSE, baseado no programa nacional existente, sendo desejável que tenham como participantes, alunos pais e director. Criou-se formação específica em RSE para os professores do básico e secundário. Contudo, há semelhança do Reino Unido os pais podem se opor (Leiria, 2004).

Nos E.U.A, desde 1970 que se implantaram programas de Educação Sexual nas escolas públicas onde se proporciona informação sobre os métodos contraceptivos e Planeamento Familiar. Embora persista com mais influência o modelo de Educação Sexual de cariz mais liberal, o denominado Comprehensive Sexuality Education (SIECUS, 2004), onde técnicas como a clarificação de valores são frequentes, existe também um modelo conservador de educação sexual onde o apelo à abstinência se faz como forma de evitar risco de gravidezes indesejadas, de propagação de IST's, cancro, entre outras doenças. Estes tipos de programas são levados a cabo por diversas confissões religiosas.

Na Holanda, a forma de se abordar a educação sexual é muito mais liberal do que no Reino Unido, E.U.A e Dinamarca, desde 1970 (Leiria, 2004). Em França, só em 1973 com a circular ministerial Fontanet é declarado a obrigatoriedade da informação sexual a nível das escolas sendo a implementação da E.S formal uma opção da escola. Esta postura ambivalente

resulta da crença da possibilidade de uma informação sexual, objectiva, científica e “neutra” em confronto a uma E.S que implica necessariamente o assumir de valores morais e ideológicos. Após a aprovação da lei relativa à interrupção voluntária da gravidez e contracepção em 2001, as escolas são obrigadas a fornecer informação sobre a educação para a sexualidade num mínimo de 3 sessões por ano lectivo, com duração e organização adaptadas ao nível de escolaridade a que se destinam. Os directores das escolas com o acordo dos encarregados de educação podem instalar máquinas de distribuição de preservativos. Actualmente mais de metade dos liceus e escolas profissionais já têm este dispositivo (*idem*, 2004).

Na China, em 2004, o Governo institucionalizou a educação sexual em três cidades, incluindo Pequim, de forma experimental, mas só para as raparigas dos 12 aos 18 anos. O programa aborda essencialmente aspectos anatómicos e fisiológicos (Leiria, 2004). Na Polónia, o programa escolar obrigatório data de 1963 e assenta num modelo mais informativo de cariz biológico, botânico e zoológico (Barragán & Domínguez, 1996).

## **1.6 Formação de Professores pelas Instituições de Ensino Superior**

Segundo Marques (1997), ao longo dos últimos 20 anos, Portugal tem apostado em modelos de formação de professores distintos sem contudo se verificar uma adequada avaliação dos mesmos. Este autor defende um modelo de formação de professores que integre teoria e prática, componentes científicas específicas, pedagógica e formação pessoal e social, aliás, como é referido na LBSE (1986) quando se refere à formação de professores. O actual modelo – o modelo integrado de formação de professores é o que até agora melhor tem respondido a esses requisitos mas apresenta lacunas nos seus planos de estudos: não contemplam a formação em valores na educação, o desenvolvimento pessoal, social e moral dos futuros professores; a visão ecológica (relação escola-meio) da educação não é fomentada na formação dos professores; a formação em projectos educacionais não existe nem tão pouco é estimulada o trabalho cooperativo (*idem*, 1997). As instituições de ensino superior parecem ainda não ter compreendido as exigências de uma formação de professores que se quer integral e mantêm-se alheias à dimensão prática da formação inicial pois dificilmente relacionam a teoria à prática deixando para o orientador de estágio essa tarefa (Alarcão, 1996) nomeadamente em áreas emergentes como a educação sexual e a educação para os valores. Na investigação levada a cabo por Teixeira (1999a, 2002a, 2002b) com futuros professores do 1º CEB, esta investigadora



detectou a existência de concepções erradas acerca da reprodução humana antes da formação por si levada a cabo e a persistência de algumas concepções após a formação. Igualmente, a investigadora verificou que os manuais escolares são frequentemente *veículo de concepções do senso comum, afectando a aprendizagem de conceitos científicos e reforçando valores e crenças dominante* (*idem*, 272-273; Teixeira *et al.*, 1999b). Esta situação terá a nosso ver a sua origem num défice de formação dos alunos, futuros professores, a nível do seu percurso escolar incluindo o Ensino Superior. Num estudo de Sebastião (2005) junto de futuros professores do ensino básico, esta situação é igualmente diagnosticada, nomeadamente, reconhecida pelo docente da disciplina de Ciências do Meio Físico e Social que diz “*apesar de no programa fazer parte o aspecto relacionado com o sistema reprodutor, ...raramente é dado, ...porque não há tempo...*” (*idem*, 69). É frequente, as unidades temáticas relacionadas com a reprodução humana não serem abordadas ou quando abordadas no ensino básico, porque as orientações curriculares assim o exigem, esta se fazer junto dos alunos de forma tecnicista, segundo um ensino transmissivo com recurso a materiais e estratégias não compatíveis com uma abordagem congruente com os princípios defendidos pelo ensino por pesquisa, enquadrada no quadro teórico da Nova Didáctica (Coutinho, 2004). Acresce ainda o facto de esta unidade temática não ser implementada junto dos alunos segundo uma perspectiva de educação para a sexualidade, pois nunca se abordam temas como papéis de género, orientação sexual, virgindade, etc., nem tão pouco se fomentam valores no campo da sexualidade humana.

A actual formação de professores nas e pelas instituições de ensino superior continua a acentuar, na educação, o instruir em detrimento do educar. Os futuros professores são eles próprios instruídos em vez de educados e embora seja consensual que a formação de professores se deva fazer segundo um modelo reflexivo tanto por parte do docente como do próprio discente não se assiste a uma preparação dos futuros docentes neste sentido (Renaud, 2001a; Haydon, 2003). Em nosso entender, as Instituições de Ensino Superior Portuguesas deveriam promover junto dos futuros professores disciplinas/unidades curriculares onde a temática da educação sexual e educação de valores fosse abordada. A análise mais cuidada, feita por nós, dos planos curriculares das Instituições de Ensino Superior Portuguesas que possuem cursos via educacional<sup>7</sup> evidencia que alguns temas relacionados com a Educação Sexual poderão, eventualmente, ser abordados em unidades curriculares como, por exemplo, Psicologia do Desenvolvimento e Sociologia da Educação. Não existem, contudo, disciplinas que

---

<sup>7</sup> Foram por nós analisados os planos curriculares de diversas universidades portuguesas: Universidade de Aveiro, Universidade do Minho; Faculdade de Ciências do Porto, Faculdade de Ciências de Coimbra e Lisboa.

de forma explícita abordem directamente a Educação Sexual ou Educação para os Valores. O mesmo se aplica ao desenvolvimento pessoal, social e moral sejam objecto de estudo (Marques, 1997). Contudo a Lei nº 3/84 – Educação Sexual e Planeamento Familiar no seu artigo nº 2 no ponto 3 pode-se ler:

*“Será dispensada particular atenção à formação inicial e permanente dos docentes, por forma a dotá-los do conhecimento e da compreensão da problemática da educação sexual, em particular no que diz respeito aos jovens.”*

Na verdade, a Associação para o Planeamento Familiar (APF) incidiu sobretudo na formação continua dos professores que, obviamente, evidenciaram interesse por esta temática. Não há referência que tenham tido acesso às instituições de ensino superior para formar professores universitários ou futuros professores. A sua acção incide, igualmente, na formação de encarregados de educação, auxiliares de educação e de forma mais directa em alunos, se obviamente, a escola assim o desejar. Parece-nos que a ausência de formação específica a nível do Ensino Superior em educação sexual e educação para os valores é pactuar com a ideia de que todos somos capazes de fazer E. Sexual ou que esta área de formação em nada tem haver com a docência. É sabido que a formação dos professores começa quando estes ingressam num curso direccionado para o ensino e termina com a sua aposentação e é da competência das Universidades e Institutos Politécnicos serem os agentes de formação dos professores, aliás, tal como o prevê a LBSE, no entanto, tal não se verifica ou fica muito aquém do desejado. Revisitando outras universidades responsáveis pela formação de professores na comunidade europeia, Estados Unidos e Canadá, verificou-se igualmente uma fraca formação no âmbito do professorado nestas temáticas (*idem*, 1997).

Jennifer Harrison (2000), leitora na Educacion at the School of Education, da Universidade de Leicester, no Reino Unido, desenvolve junto dos seus alunos, no âmbito da disciplina de *“Relation to personal, social and health education,”* a educação sexual, promovendo *Workshops* onde os alunos lidam com a temática e com materiais apropriados. Do seu trabalho com alunos universitários e professores formados nesta área, reconhece que embora a grande maioria demonstre gosto e aptidão para a temática, o cumprimento das suas tarefas não lhes deixa muito tempo para reflectir, partilhar experiências e aprofundar temáticas de Educação Sexual.

Podemos aferir que a reduzida ou mesmo quase nula formação inicial de professores no âmbito da educação sexual e educação para os valores afecta a grande maioria dos países em cujas universidades possuem cursos específicos para o ensino. Aliás, segundo a perspectiva de De

Landsheere (1994), na própria formação dos futuros professores não existe um modelo que se possa dizer melhor (formação infundida, tradicional, científica, behaviorista, humanista, reflexivo, etc) sendo desejável tirar de cada um o que de mais positivo possuem.

## **1.7 O problema em estudo**

### **1.7.1 Contextualização do estudo**

Sendo consensual a necessidade de educação sexual na escola é uma realidade, inequívoca, que esta raramente é levada a cabo por estas instituições e, mesmo que figurada como uma das finalidades a desenvolver no domínio da educação de valores no Projecto Educativo, a sua implementação fica-se muitas vezes, pelo mero plano das intenções (Gomes, 1992).

Subjaz reflectir e perceber quais as verdadeiras razões que levam a que tão importante área do conhecimento e do desenvolvimento integral da pessoa humana se encontre sempre irrevogavelmente atirada para segundo plano. Onde virá, afinal, esta dificuldade? O Estado promete-a para a escola pública mas virá algum governo que a queira verdadeiramente implementar? Por outro lado, levanta-se a questão axiológica da Educação de Valores no domínio da educação sexual. A quem compete? À escola? Às famílias? A ambas? E segundo que enquadramento?

A sexualidade é uma realidade subjacente à natureza do próprio ser humano e como tal, partilha de toda a sua complexidade. A educação sexual nas escolas não deverá figurar como instrução pura e simples, mas antes apostar no desenvolvimento da relação interpessoal, do afecto e da própria pessoalidade (Hoz, 1990;1998;Cunha 2002). Segundo Cunha (2002), a educação sexual pode deambular entre dois paradigmas: o de uma educação repressiva, onde se domina, reprime e até mesmo se controla as diferentes expressões do ser humano, não havendo lugar para as manifestações de afecto e até mesmo sexuais e, uma educação permissiva, acrítica e somente informativa, onde se assume que o mero conhecimento relativo à vida sexual, mecanismos fisiológicos e métodos contraceptivos resultará numa pessoa bem-educada. Ora, a realidade tem mostrado que estes dois tipos de paradigmas revelaram-se ineficazes pois rapidamente se passou do rigorismo ao permissivismo com a querela de continuarmos a ser o segundo país da união europeia com maior número de gravidezes indesejadas. O permissivismo pós-moderno, uma educação sexual do tipo higienista e um

pensamento moral desvirtuado ou enfraquecido provam que, se a sua fundamentação e operacionalização se situar na mera defesa da saúde, muito pouco se consegue. Uma educação sexual terá muito provavelmente de assentar noutros pressupostos que dialoguem com estes factos culturais (*ibidem*, 2002).

Muitos serão os factores, uns de ordem externa, outros de ordem interna que condicionam a prática dos professores no campo da educação sexual. No entanto, é certo que as falsas dicotomias sobre a responsabilidade das famílias e da escola na prática de uma educação sexual aos jovens e as divergências existentes quando se pensa na implementação de programas para a sua concretização ficam desvanecidas quando, sob liberdade e responsabilidade dos docentes, se abordam estes enfoques num contexto de sala de aula. É sabido que na grande maioria dos casos os jovens são muito influenciados pelos seus pares (Muñoz, 1998; Corbella, 2003) e que não tendo um acompanhamento e uma abertura ao diálogo e crítica com os restantes meios de onde provêm, podem-se sentir impelidos a tomar atitudes que, de forma irreflectida, originam diferentes rumos de vida.

Pretende-se, assim, que de forma harmoniosa os jovens construam conhecimentos, expressem sentimentos, desenvolvam atitudes e capacidades para crescerem como pessoas. A educação sexual contribui para o desenvolvimento pessoal dos alunos, na medida em que os faz compreender as relações existentes entre aspectos pessoais, intelectuais, sociais e éticos, estando-se desta forma a ajudar os alunos nas suas escolhas pessoais (Sampaio, 1987; Harrison, 2000).

Sendo actualmente reconhecida a necessidade de educação sexual, na verdade poucos a fazem. Nem os pais, a quem sem dúvida lhes cabe essa tarefa, nem os professores, nem tão pouco os *media* que continuamente contribuem para as distorções pela vulgaridade com que apresentam certo tipos de programas<sup>8</sup>. Para Sampaio (1987: 31) a escola deve promover a

*“troca de ideias e experiências entre professores e alunos, com o fim de combater as distorções dos meios de comunicação social e apresentar imagens positivas da vida familiar. Os meios de comunicação social pressionam os jovens com padrões de vida nem sempre positivos em relação à vida em família. As situações irregulares nas relações íntimas são apresentadas com muito maior frequência do que as situações regulares”*

Existem na realidade questões do foro ideológico, confessional, valores morais e psicológicos que levam à resistência a uma eficaz e concreta operacionalização assistindo-se a uma continua

---

<sup>8</sup> Big-Brother; Bombástico, Vidas Reais, ou por exemplo, o mais recente programa Fiel ou Infiel.

transferência de funções (*idem*, 1987). Deste modo, preferindo a designação de *educação para os valores em sexualidade* em vez de *educação sexual*, uma vez que o que está em jogo é a reflexão, o diálogo e a partilha crítica sobre as diferentes expressões da sexualidade e moralidade do ser humano e, não somente uma referência puramente biológica. Cremos que a educação da sexualidade se deva enquadrar numa vertente de educação para os valores onde, sem dúvida, professores e alunos podem crescer. É na profunda convicção da necessidade de formar professores para agirem de forma adequada e reflexiva na promoção do desenvolvimento moral e de uma educação integral dos alunos, que passe não só por conhecimentos científicos e tecnológicos mas, também, pela discussão de dilemas morais<sup>9</sup> (Kohlberg, 1987b, 1992, 1997) que este estudo se insere.

### **1.7.2 Objectivos Gerais do estudo**

O conhecimento de que apesar da existência e frequência, por parte de muitos professores, de formação específica no âmbito da educação sexual esta, na verdade, não se traduz na implementação de programas formais ou não formais por parte destes e, se tal aconteceu, estes foram praticados pelos professores durante um ou dois anos, acabando por abandonarem esta prática. Tal leva-nos a supor a existência de factores externos e internos que levem os professores ao abandono da educação sexual. Entre outros factores, o isolamento a que muitos professores são votados após a formação, a falta de apoio, de reflexividade, de uma cuidada planificação das actividades, associada a uma fraca perspectiva de *investigação-acção*<sup>10</sup>, podem ser alguns dos motivos que originam a desistência do abordar a temática da educação da sexualidade. Acrescem ainda factores de ordem interna como a insegurança, crenças ou mitos que assolam o pensamento dos professores ou, até mesmo, discordância quanto à veiculação de valores morais a discutir com os alunos (Sampaio, 1987; Ribeiro, 1990).

Deste modo, as razões atrás citadas levam-nos a assumir, como principais objectivos:

- Reflectir sobre o papel da escola e dos professores do ensino básico quanto à educação para os valores em sexualidade dos seus discentes;

---

<sup>9</sup> Kohlberg defende que a apresentação e discussão de pontos de vista morais ajuda a criar uma perspectiva mais madura do que quando se pretende transmitir uma “resposta certa”.

<sup>10</sup> Esta metodologia embora inicialmente proposta no âmbito das ciências sociais, ciências experimentais e no movimento de desenvolvimento curricular nas décadas de 60 e 70 nos E.U.A, na actualidade está muito associada ao modelo reflexivo de formação inicial de professores (Elliott, 1990).

- Auscultar as razões que levam os professores do 2º e 3º ciclo do ensino básico a não assumirem o seu contributo na educação para os valores em sexualidade dos seus alunos;
- Formar um grupo de três professoras em situação de estágio pedagógico com vista à concepção, implementação e avaliação de um projecto de educação em valores na área da sexualidade;
- Auscultar os alunos do 9º ano de escolaridade quanto ao que sabem e gostariam de saber sobre sexualidade;
- Conhecer as concepções dos alunos do 9º ano relativamente a aspectos que envolvam valores em sexualidade humana.

### **1.7.3 Hipóteses de estudo**

De forma sistemática e procurando objectividade formulam-se as seguintes hipóteses de estudo:

- Existem factores externos e internos aos professores que condicionam a prática da E.S na escola.
- A formação na área da Educação dos Valores em sexualidade, com recurso a metodologias activas, revela-se importante na formação dos professores estagiários na medida em que se traduz numa mais-valia na construção da sua identidade pessoal e profissional. Essa formação terá implicações nas aprendizagens dos alunos, contribuindo para um aumento; de conhecimentos, da participação e, principalmente, da capacidade crítica dos mesmos.
- Existem diferenças nas concepções, atitudes e comportamentos entre alunos do sexo masculino e alunas do sexo feminino relativamente a algumas temáticas do âmbito da sexualidade humana.

### **1.7.4 Importância do estudo**

A importância deste estudo, tal como já foi referenciado, está na responsabilidade que a escola tem em relação ao desenvolvimento de aspectos morais, emocionais e sociais dos alunos. Trata-se, sem dúvida, de um desafio para o qual muitos professores se sentem ainda “aprisionados” ou limitados. Por outro lado, emerge a necessidade de apostar na formação de professores reflexivos, flexíveis, e na própria valorização da sua formação moral no âmbito de

uma *formação humanista* (De Landsheere, 1994:267) em que valores como a partilha, reciprocidade, cooperação e responsabilidade façam parte dos seus horizontes profissionais com os alunos. Atingirá o seu mais nobre objectivo se servir, na comunidade escolar onde este estudo vai ser realizado ou noutras escolas, de motivação, de partilha de sucessos e insucessos, de reflexividade e acima de tudo, de realização interpessoal de todos os intervenientes no processo. É pois, um pequeno contributo no diagnosticar de dificuldades que possam surgir no âmbito da educação para os valores em sexualidade.

### **1.7.5 Limitações do estudo**

Um estudo de caso assenta epistemologicamente numa visão pós-positivista de investigação, e como tal, baseia-se na assunção de que a realidade social é construída pelos indivíduos que nela participam. Estando este confinado a um determinado nível local, acarreta, inerentemente a limitação de que os resultados obtidos não podem ser linearmente generalizados. Os resultados só podem ser generalizados caso a caso, isto é, pela semelhança dos casos (Gall *et al.*, 1996). Por outro lado, investigar no campo da Educação dos Valores oferece algumas dificuldades nomeadamente temporal uma vez que desenrolando-se durante um ano lectivo, teria todo o interesse acompanhar estes alunos ao longo de mais anos e diagnosticar, posteriormente, as suas concepções quanto à perspectiva dos valores em sexualidade humana. Emerge ainda a limitação de que avaliar atitudes e valores não ser tarefa fácil sendo possível somente ao investigador, fazendo uso da técnica de análise de conteúdo, tecer uma análise interpretativa (abordagem qualitativa) que, segundo Bardin

*“...enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo, oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atracção pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem” (2004:7)*

Põe-se como limitação, a inegável liberdade daqueles que inicialmente aceitaram participar neste estudo mas posteriormente o abandonaram.

### 1.7.6 Plano de acção da investigação

A investigação desenrolou-se no ano lectivo de 2003/04 e seguiu as seguintes fases:

▪ **1ª FASE:**

- Auscultação das razões que levam os professores da escola em estudo a abordarem ou não, a temática da sexualidade nas suas aulas e, caso o tenham feito mas depois abandonaram essa prática, a(s) razão(ões) desse facto. Deste modo, e com a finalidade de compreender o fenómeno no seu mais amplo contexto, foram administrados questionários à totalidade dos professores(as) da escola. Pretendeu-se, ainda, diagnosticar, junto do corpo docente da escola, possíveis concepções quanto à noção de educação sexual e temas afins como a educação para os valores, incluindo as professoras em estágio (entrevista inicial).
- Auscultação dos alunos do 9º ano de escolaridade quanto ao que sabem e gostariam de saber sobre sexualidade – questionário.

▪ **2ª FASE:**

- Concepção do programa e formação das professoras estagiárias quanto à temática da educação dos valores no domínio da educação para a sexualidade. O programa resultou do trabalho de grupo da investigadora/formadora e as professoras estagiárias.

▪ **3ª FASE:**

- Observação da implementação do programa pelas professoras estagiárias. Recolha de dados e à *posteriori* análise reflexiva quanto ao desenrolar das mesmas.

▪ **4ª FASE:**

- Avaliação da programa de educação sexual quanto ao processo, de forma heterónoma e autónoma pelos intervenientes no programa, professores em estágio e pelos alunos. Realizou-se, ainda um pós-teste (repetição da questão 10 do questionário dos alunos) com a finalidade de averiguar possíveis mudanças de opinião, em termos globais, em relação aos valores em sexualidade.



### 1.7.7 Cronograma do Plano de Acção da Investigação

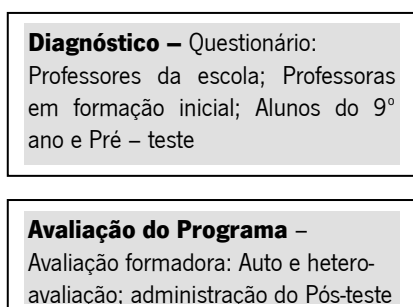
O estudo desenvolveu-se segundo o cronograma seguinte:

Plano da Investigação	2003		2004						
	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul.
<i>Revisão da literatura</i>	□	□	□	□					
<i>Administração de questionários e realização de entrevistas</i>				□	□				
<i>Tratamento dos dados relativos aos questionários e às entrevistas</i>					□	□	□		
<i>Formação dos professores em estágio</i>					□	□			
<i>Implementação do projecto de E.S e recolha de dados</i>						□	□	□	
<i>Tratamento dos dados relativos ao projecto</i>							□	□	□

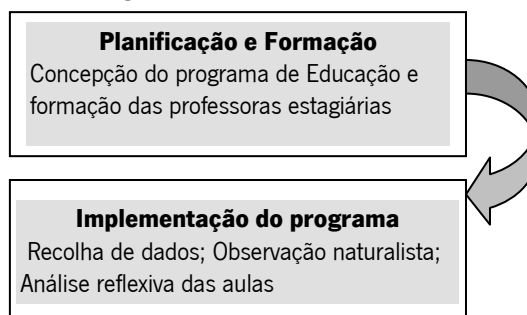
□ Intervenção na escola pela investigadora

### 1.7.8 Organograma do Plano da Investigação

#### 1ª FASE



#### 2ª FASE



#### 4ª FASE

#### 3ª FASE



## **CAPÍTULO 2 – REVISÃO DA LITERATURA**

Neste capítulo apresentar-se-á a revisão de literatura inerente ao enquadramento teórico do estudo. Tratando-se de uma temática vasta que engloba várias áreas do conhecimento científico manteve-se como baliza temáticas que de alguma forma servem de pontos de reflexão para o tema em questão. Abordando temáticas lato como a adolescência, educação sexual, os valores em sexualidade, o papel dos pais, professores e media na formação/informação sexual dos adolescentes caminharemos para abordar questões mais relacionadas com o pensamento e a prática dos professores em formação inicial bem como metodologias de suporte ao estudo em causa.

### **2.1 Adolescência – identidade e conflito**

Como já foi referido no Capítulo 1, as expressões da sexualidade ao longo da vida vão-se modificando e em cada idade, apresentam um cunho característico. Os mesmos gestos são realizados e interpretados pelos mesmos e demais de forma diferente.

Na primeira infância o contacto entre as crianças surge sem qualquer tipo de constrangimento, frequentemente vemo-las a beijarem-se entre si não existindo uma destrição nítida entre o comportamento dos rapazes e das raparigas. As brincadeiras entre si permitem-lhes explorar e exibir os seus corpos (Gagnon e Simon, 1977).

Dos 8 aos 11 anos – *fase do contacto selectivo*, já se verifica uma diferenciação mais acentuada do ponto de vista biopsicológico entre os dois sexos. O abraçar surge nos rapazes como um gesto mais reservado e só em certas ocasiões. Louro (2001a), a propósito desta fase, comenta que embora a barreira físicas escolares tenham desaparecido, perdura a do género: as raparigas, na generalidade dos casos preferem andar com as raparigas e os rapazes com os rapazes. Dos 12 aos 17 anos – *fase do contacto demonstrativo*, os jovens dão conta do potencial de sexualidade que os seus corpos detêm, embora mais cedo no caso das raparigas. Encontram-se em plena adolescência (Canavarro, 1999: 30-31).

Embora só na última metade do século XX se tenham reconhecido as características específicas da adolescência e esta tenha sido considerada como mais uma fase do desenvolvimento humano, na verdade não deixa de ser um produto sócio-cultural específico das sociedades industrializadas e desenvolvidas (Sprinthall & Collins, 1999).

A adolescência é um estágio vital de mudanças no desenvolvimento do ser humano. Poder-se-á situá-la no período compreendido entre o início da puberdade, que se caracteriza pelo desenvolvimento dos caracteres sexuais secundários, pela capacidade reprodutora, fase esta determinada por factores genéticos e ambientais, e o início da idade adulta (Steinberg, 1986, Bloch 1995, citado por Malekoff, 1997). Embora não exista consenso quanto ao intervalo de idades que compreende, situar-se-á na fase em que se deixa de ser criança (infância) e gradualmente começa-se a ser adulto, em todos os sentidos, biológico, psicológico, social e ético (Allen Gomes & Miguel, 2000).

Para além das nítidas mudanças do ponto de vista biológico, também do ponto de vista afectivo, cognitivo, valorativo e social se fazem sentir essas mudanças. Nesta fase muitas destas mudanças não são entendidas pelos próprios o que acaba por se caracterizar por um período de vida conturbado (Gagnon & Simon, 1977; Brook, 1985; Santos, 1992a; Nodin, 2001).

A tarefa de existir com os outros embora presente ao longo do ciclo da vida assume uma dimensão crucial durante a adolescência. O processo de integração social intensifica-se e o grupo de pares tem um papel importante nas suas vivências sociais e afectivas, adquirindo e lutando por uma maior emancipação perante os familiares e tomando um posicionamento face aos outros progressivamente diferenciado consoante o estilo de interacção, grau de intimidade e atracção (Campos & Santos, 1986; Fenwick & Smith, 1993; Garcia, 1995a; Gómez *et al.*, 1995, Pereira & Freitas, 2001;). Os adolescentes começam a ter ideias, atitudes e valores próprios embora por vezes sejam muito influenciados pela “subcultura” do grupo de pares a que pertencem. Contudo, para Fleming (1993), o comportamento desejável e as expectativas que se criam em volta dos adolescentes são produto da própria sociedade.

Do ponto de vista da sexualidade, mostram-se mais aptos para manter relacionamentos sexuais. É frequente, nesta idade, os jovens distanciarem-se dos pais procurando a sua própria identidade. A adolescência é sem dúvida uma fase de incerteza, de insegurança, de crise e, ao mesmo tempo, de necessidade de afirmação, de liberdade e emancipação (Fenwick & Smith, 1993, Marinis & Colman, 1995; Malekoff, 1997). A par deste desejo de autonomia e independência parental, surgem frequentemente sentimentos ambivalentes nos adolescentes pois receiam deixar de serem amados pelos pais. Acresce ainda em alguns jovens problemas de insucesso escolar, amoroso ou de inserção no mundo do trabalho. Como tal, é frequente conotar esta fase do desenvolvimento humano como uma fase típica de crise psicossocial podendo surgir problemas psicopatológicos como a esquizofrenia, depressão ou tendências suicidas

(Canavarro, 1999; Nodin, 2001). Os conflitos e a rebeldia são também típicos desta fase. É necessário energia e determinação por parte dos adultos, devendo sobretudo os pais resistir às pressões e não desistir de falar com eles mesmo nas situações mais penosas (Berdún, 2001, Vimyamata *et al.*, 2003). Estes conflitos estendem-se, frequentemente também aos professores, e como tal é importante dotar todos os agentes educativos de competências para resolverem os conflitos seguindo estratégias adequadas que podem mesmo passar por actividades de comunicação, de diálogo e de habilidades sociais.

Existem, contudo, especificidades desta fase que é importante explorar. Ao longo da adolescência na constante procura de identidade, os jovens evidenciam maior capacidade de introspecção sendo já capazes de pensar sobre o seu próprio pensamento bem como sobre o pensamento dos outros – *metacognição*. Esta capacidade de auto-reflexão deve ser estimulada e desenvolvida pois quanto mais activo intelectualmente um jovem for maior será o seu desenvolvimento cognitivo (Sprinthall & Sprinthall, 1994). Um aspecto importante para se explorar com os adolescentes é o da responsabilidade social já que nesta fase etária possuem um maior reconhecimento de si como autores dos seus actos, reconhecimento e respeito pelos outros e de certa forma a maior capacidade de antecipação das situações ou dos efeitos das suas acções e dos seus comportamentos. Contudo, o problema da responsabilidade pessoal e social vê-se influenciado por variáveis do tipo cognitivo já que muitos adolescentes possuem nítidas manifestações de egocentrismo, fantasias pessoais e crenças irracionais de que são únicos e especiais e como tal imunes aos mas diversos perigos. Torna-se emergente o trabalho com os adolescentes numa perspectiva de desenvolvimento psicológico isto é, de promoção do desenvolvimento psicosexual (Santos & Campos, 1986).

Malekoff (1997: 265) considera que é importante o trabalho de grupo com os adolescentes para que estes desenvolvam a capacidade de raciocínio e racionalidade lógica, mediante um *problem-solving* e permitindo *decision-making capacities*. Neste sentido, considera que não é suficiente a importação pela via da imposição das ideias de outrem. Com efeito, a aprendizagem racional e o desenvolvimento do pensamento lógico convocam a vontade e a autocrítica no seio das relações criadas em trabalhos de grupo cujos elementos providenciam o confronto de ideias e comportamentos. Esta situação promove a necessidade da sustentabilidade crítica na fundamentação dos próprios pontos de vista e dos próprios comportamentos. Este tipo de trabalho ajudará o adolescente no desenvolvimento cognitivo resultante da cooperação e do trabalho em grupo com os outros, prepara-os para a participação democrática na sociedade

sendo um importante “*protective factor*” mediante diversos factores de risco associados a problemas de comportamento (droga, delinquência, gravidez na adolescência, abandono escolar e violência) que muitos adolescentes apresentam (*idem*, 1997:15-16).

Desta forma a escola tem um grande papel a desenvolver pois por meio de actividades curriculares e extracurriculares permite o trabalho de grupo, elaborar e implementar projectos contribuindo para um desenvolvimento feliz e um auto-conceito positivo dos jovens. A confiança nas suas capacidades (intelectuais, corporais, relacionais e afectivas) pode e deve ser trabalhada pelos professores.

## **2.2 Educação Sexual – finalidades, terminologia e modelos.**

Muitos são os entendimentos e as finalidades apontadas à educação sexual. Para Barragán e Domínguez (1996:5) bem como Cavidad e Sánchez (2005) o seu objectivo é o da construção de um modelo explicativo da sexualidade humana crítico, aberto e em contínuo processo de transformação de forma a proporcionar um desenvolvimento pessoal, afectivo e social equilibrado tendo como finalidade última “*aprender a ser feliz*”. Trata-se de um processo lento, gradual e complexo que permite a construção de diferentes noções sexuais por parte do aluno com ajuda de um professor afim de que este estructure a informação que já possui, fruto de uma aprendizagem autónoma, ou construa conhecimentos (construtivismo) segundo as vertentes biológica, psico-afectiva, moral, histórica, sócio-cultural. Para Alferes (1997), a educação sexual ela é tida como um conjunto de práticas discursivas, de rituais simbólicos e de mecanismos de socialização sendo um traço comum a todas as sociedades conhecidas. A educação sexual não deve ser vista como um tipo de educação que se realize à margem de outros aspectos educativos (João Paulo II, 1984; Sampaio, 1987). Cada pessoa, sendo única, projecta-se e é projectada pelo conjunto de influências intrínsecas e extrínsecas, à própria personalidade do sujeito. Somos em parte fruto do que recebemos e do que construímos e como tal, a educação sexual tem logo lugar com o início da própria vida. Esta postura, sem dúvida, mais aberta e flexível em relação à sexualidade humana e a educação sexual é fruto dos avanços e inovações progressistas do Concílio Vaticano II (López & Fuertes, 1999). Todos fomos e somos agentes de educação sexual tivesse sido ela informal, formal ou não formal<sup>11</sup>. Trata-se portanto

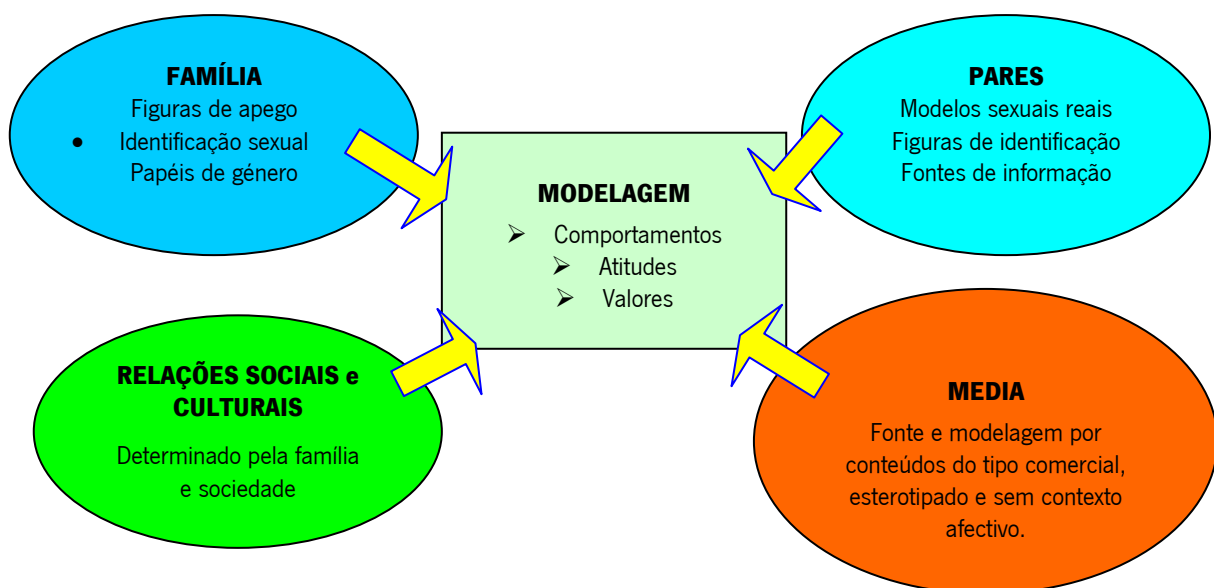
---

<sup>11</sup> Segundo Vaz *et al.*, (1996) a educação sexual formal e não formal (educação sexual intencional) desenvolve-se em contexto escolar. A E. S. formal assume uma integração curricular sendo o professor o seu principal agente. A não formal desenrola-se através de actividades extracurriculares ou em paralelo à formal tendo a colaboração de profissionais de saúde e/ou outras entidades credenciadas para tal (centro de saúde, centro da Juventude, etc.).

de um processo de socialização comum a todos os indivíduos sendo um processo lento, contínuo, não linear e até mesmo complexo uma vez que as mensagens de teor sexual às quais o indivíduo tem acesso são contraditórias entre si, de forma que ele vai ter que as integrar da melhor maneira que lhe for possível. A aprendizagem incidental ou também dita informal da sexualidade é importante na medida em que decorre durante todo o desenvolvimento humano. Representa uma forte influência a vinculação aos modelos sexuais proporcionadora pelos pais e familiares, contribuindo para um estreitamento de relações psico-afectivas. É na família que surgem as bases das atitudes sexuais muito embora possam sofrer a influência das constantes mudanças socioculturais. Contudo, se os pais ou família próxima apresentarem desequilíbrios, patologias ou mesmo um contexto de promiscuidade, também as crianças serão alvo de modelos desadequados e poderão estar sujeitas a um dos mais horrendos dos crimes – o abuso sexual. Normalmente, na educação sexual informal há sempre um vínculo ao modelo de sexualidade dominante, condicionando-se valores, conhecimentos e comportamentos sexuais (Nodin, 2001; Sanchez, 1990; Vaz *et al.*, 1996; Louro, 2001a, 2001b; Berdún, 2000; Sousa, 2003).

O esquema 1 pretende sistematizar a relação e o papel dos diferentes agentes educativos responsáveis pela educação sexual Informal (adaptado de Vaz *et al.*, 1996)

### Domínios de Socialização Sexual da Educação Sexual Informal



**Esquema 1:** Agentes Educativos responsáveis pela Educação Sexual Informal – relação e papel.

Inúmeros são os autores que apontam vantagens e desvantagens inerentes a estes três tipos de educação sexual (informal, formal e não formal) e posicionam-se, criticamente quanto à forma como a educação sexual deve ter ou não lugar na escola.

A educação sexual não formal, apesar de se desenvolver em contexto escolar tem a desvantagem de não ser obrigatória e como tal, não é vista como primordial para o desenvolvimento dos alunos. O recurso, por vezes, a sessões esporádicas levadas a cabo por técnicos de saúde e/ou entidades competentes para tal, acarreta um aspecto impessoal, normalmente não vai ao encontro das características do grupo turma, não se integra de forma harmoniosa no programa curricular podendo originar sobreposição na abordagem dos conteúdos até mesmo omissões. Trata-se, sem dúvida, de uma abordagem rápida, superficial e pouco didáctica (Sanchez, 1990; Vaz *et al.*, 1996; Munõz, 1998).

A educação sexual formal apresenta inúmeras vantagens. Sendo inerente uma programação cuidada, estruturada, sequenciada e em articulação com os programas curriculares das diferentes disciplinas, ela deverá desenrolar-se integrada no Projecto Educativo de Escola (PEE), no Projecto Curricular de Escola (PCE) bem como no Projecto Curricular de Turma (PCT). A participação de outros agentes para além dos professores é importante nomeadamente de técnicos de saúde, técnicos de orientação psicológica, dos encarregados de educação e auxiliares de acção educativa. A programação curricular da Educação Sexual deverá ter em conta a perspectiva sociológica, psicológica, epistemológica e pedagógica da Sexualidade Humana e deverá desenrolar-se como um processo contínuo e sistemático segundo o modelo em espiral de Bruner (1987, citado por De Landsheere, 1992) para a aprendizagem (Sanchez, 1990; Garcia, 1995a; Gómez *et al.*, 1995; Marinis & Colman, 1995; Vaz *et al.*, 1996; Munõz, 1998; Barragán & Domínguez, 1996).

Os temas serão necessariamente seleccionados de acordo com o diagnóstico das necessidades do grupo-alvo e portanto seguindo um plano geral de acção numa metodologia de *investigação-acção*<sup>12</sup>. Devendo ter em conta os conhecimentos prévios dos alunos referentes às diversas temáticas, deverá desenvolver actividades por níveis de conhecimentos, competências, valores e atitudes de acordo com o nível etário dos alunos e, portanto, com as fases de desenvolvimento cognitivo em que se encontram o que implica uma adequação de metodologias e avaliação em função dos objectivos e conteúdos tanto por parte dos alunos como do professor. Os conteúdos deverão seguir um *processo em espiral*, seguindo uma sequência progressiva permitindo que o

---

<sup>12</sup> A *investigação-acção* segue as seguintes fases metodológicas: planificação→acção→observação→reflexão→ reformulação (avaliação)→nova acção. Segundo Formosinho (1999) a expressão *investigação-acção* foi cunhada em 1934 por Kurt Lewin.



novo conhecimento se construa com base nos anteriores, partindo-se do mais simples para o mais complexo, do concreto para o abstracto, do conhecido para o desconhecido. Num clima de participação, motivação, de postura aberta mas responsável, a aprendizagem ocorrerá como uma reconstrução pessoal atribuindo-se significado à nova informação e relacionando-a com situações e contextos concretos próximos da vida quotidiana (Gracia, 1995a; Marinis & Colman, 1995; Muñoz, 1998; Barragán & Domínguez, 1996; Barragán *et al.*, 2002).

Uslander e Weiss (1987) defendem mais uma abordagem informal da educação sexual com os alunos: não apontam a necessidade de uma planificação rígida, nem de filmes e livros, baseando-se mais num diálogo e discussão de temas de sexualidade segundo os interesses das crianças, posição esta, aliás, contrária à defendida por Mendes (2002: 109) pois em seu entender *“não se pode esperar que os jovens façam as suas perguntas, é necessário preparar um intervenção pedagógica sistematizada e organizada.”*

A educação sexual é diferente da informação sexual. Por isso mesmo, reveste-se de aspectos delicados sendo um esforço pessoal constante, uma luta que nunca se esgotando no ensino pois sempre que a informação não é estruturada pela pessoa que aprende não se produz educação nem muda comportamentos. A tentação de reduzir a educação sexual à mera transmissão de conhecimentos sobre a anatomia e fisiologia dos aparelhos reprodutores é insuficiente, sendo necessário abordar aspectos relacionais e afectivos da sexualidade promovendo-se desta forma uma sexualidade saudável, gratificante e consciente (Suplicy, 1995; Barragán & Domínguez, 1996; Hoz, 1998; Nodin, 2001; Paiva & Paiva, 2002; Egypto, 2003). O diálogo aberto que se pretende estimular revelará, decerto alguma ousadia e quebra de preconceitos contudo é bom que seja balizado pelo respeito e defesa da intimidade de cada um dos intervenientes e que seja sempre perspectivado segundo as diferentes dimensões da sexualidade: biológico, psicológico, social e espiritual (Ribeiro, 1990; Paiva & Paiva, 2002). Não descorando a componente informativa, ela deve ser sobretudo uma educação para a afectividade, o compromisso, a tolerância e generosidade, o respeito pela dignidade do outro, o assumir de responsabilidades perante nós e os outros e numa perspectiva positiva da sexualidade promovendo a auto-estima e a assertividade (García, 1995a; Marinis & Colman, 1995; Aroso, 2001). Aos aspectos atrás mencionados, Lickona (1976, 1991) acrescenta a dimensão moral na educação sexual. No seu ponto de vista, o comportamento sexual é determinado por valores e não somente pelo conhecimento, consequentemente, defende que a educação sexual deve educar os jovens também numa perspectiva moral da própria conduta humana.

A designação de educação sexual para alguns autores carece de ser alterada ou é de outra forma denominada. Deste modo, encontramos outras designações que, de alguma forma, ressaltam o entendimento sobre esta temática por alguns autores. Egytpto (2003) e Ribeiro (1990) em vez da designação de educação sexual utilizam a de *Orientação Sexual*.<sup>13</sup> Outros autores utilizam o termo, *Educação afectivo-sexual* (Gracia, 1995a, 1995b; Gómez *et al.*, 1995; Muñoz, 1998), *Educação dos Afectos* (Renaud, 2001a) *Educação da Sexualidade* (Hoz, 1990; Ortega, 1994; Hoz, 1998; Santos *et al.*, 2001), *Educação Sexualizada* (Cortesão *et al.*, 1989) quando se dá enfoque à discussão dos valores ou ainda de *Educação para a Sexualidade* para evitar-se “*centrar no sexual aquilo que é bem mais abrangente, que é do domínio da sexualidade*” (Paiva & Paiva, 2002:35). No entanto, Uslander e Weiss (1987) preferiam que se designasse por *Educação para a Vida* ou *Relações Humanas* ou *Estudo das Gentes*, afim de evitar possíveis ideias erradas/ pré-concepções sobre o tema por parte de pais e alunos e ser mais fácil para os mais pequenos. Para Barragán *et al.*, (2002:30) esta variedade de terminologias não tem sentido a não ser quando

*“...se procura dulcificar algo que sigue viviéndose como agrio, ácido, indigesto. Términos todos que denotan una limitación del concepto de sexualidad, que aluden a aspectos que formando parte éste, son bien asumidos cultural, social e individualmente. ...Por qué no hablar de educación sexual a secas?”*

A própria abordagem desta temática em contexto escolar tornou-se numa dicotomia exclusivista de uma luta entre a competência dos pais e encarregados de educação e a da escola. Tal dicotomia reside no enfrentar de duas perspectivas distintas quanto à noção de informação e de educação sexual:

*“...Os partidários de uma visão dissociada tratam de estabelecer limites nos domínios de um e de outra. Pretendem, efectivamente, que a educação sexual dê lugar a reflexões filosóficas e éticas e que a informação sexual seja neutra e não motiva nenhuma reflexão, o que implica que as correspondentes actividades se devam desenrolar em diferentes campos, a escola se encarregaria da informação sexual e a família da educação sexual...Esta posição evidencia a ideia de que informar não é educar, negando a influência da informação sexual sobre a personalidade global....Informar é também educar e como tal é impossível delimitar as fronteiras de onde acaba a informação sexual e onde começa a educação sexual...”* (Werebe, 1979: 8-9)

---

<sup>13</sup> Na bibliografia brasileira o termo Orientação Sexual aparece como sinónimo de educação sexual.

Quanto ao papel educativo da escola no desenvolvimento sexual e moral de um indivíduo não é consensual para vários autores. A educação nesta matéria tem sido alvo de ataques, resistências e inércias quase sempre por grupos que, de forma mais ou menos explícita, está inerentes razões religiosas. Os que estão contra a implementação da educação sexual nas escolas defendem que compete à escola dotar os alunos de um corpo de conhecimentos e competências deixando para os pais a tarefa da educação sexual dos seus filhos pois é a eles que lhes compete tal tarefa (Câncio e Pires, 2004). Contudo, a implementação da educação sexual vê-se legitimada na sua função educativa e na perspectiva e compreensão de que a sexualidade ao fazer parte integrante do indivíduo é passível de fazer parte integrante da formação da pessoa já que todo o tipo de educação é ensino, deste modo, ao incluir a sexualidade amplia-se ainda mais como uma vertente da formação da pessoa, da educação total da pessoa (Werebe, 1979; João Paulo II, 1987; Hoz, 1990,1998; Paiva & Paiva, 2002; Corbella, 2003). A escola não será certamente o único espaço onde aprendemos mas é certamente um dos mais importantes, dada a multiplicidade de relações inter-geracionais que se estabelecem nela e, como tal, é importante que também promova aspectos relacionados com a sexualidade humana.

Durante o século XX e, em consequência de profundas mudanças sociais, científicas e culturais surgem diferentes propostas de educação sexual que, marcadas por determinados momentos históricos, sociais (movimentos), factores económicos, ideológicos e epidemiológicos, defenderam um determinado modelo de Educação Sexual. Alguns autores defendem que a ideia da educação sexual em contexto escolar surge como forma de dar resposta aos problemas sociais das mães solteiras, da gravidez indesejada, do aborto, das IST's, e outras questões de foro social (Desaulnier, 1986 citado por Alferes, 1996; Kirby, 2001a, 2001b,2002; Gómez, *et al.*, 1995; Soares & Campos, 1986; Nodin, 2000; Harrison, 2000; Veiga *et al.*, 2006) embora existam actualmente alguns programas que incluem já outro tipo de problemáticas sociais: álcool, drogas, Sida, etc. (Hoz, 1998; Malekoff, 1997).

Para Barragán e Domínguez (1996, 1997) na cultura ocidental coexistem três modelos de educação sexual a saber: o modelo repressivo-religioso ou tradicional, o preventivo e o integrador ou liberal.

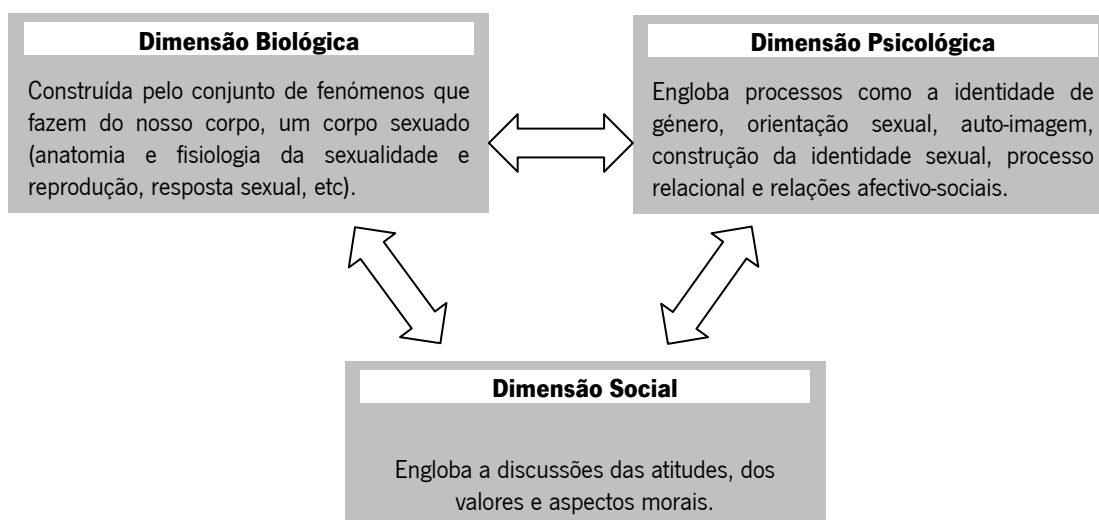
Segundo Sanchez (1990), Vaz *et al.*, (1996) e López & Fuertes, (1999) existem 4 modelos diferentes de Educação Sexual, a saber:

- A) **Modelo Impositivo Conservador:** Veiculam normas de comportamento sexual rígidas e adoptam normas rígidas de comportamento e regras de conduta limitativos das decisões pessoais. A sexualidade é vista com fins procriativos e limitada a casais casados. Não aceita os comportamentos homossexuais.
- B) **Modelo Liberal e Revolucionário:** A educação sexual é vista como uma forma de libertação da pessoa e resposta a uma repressão social. Ocorrem em diferentes épocas da História embora sempre associado a movimentos juvenis, intelectuais, certos grupos políticos ou mesmo a grupos minoritários como os gays. O Movimento intelectual freudo – marxismo denominado de Sex-Pol, cujo mentor é Reich em 1934, vê a revolução sexual como um motor para uma revolução social. (Vaz *et al.*, 1996)
- C) **Modelos Médico – Preventivo:** A educação sexual surge como uma forma de prevenção de gravidezes indesejadas, de aborto, de IST's. Está centrada sobretudo em aspectos fisiológicos e médicos. Procurou sempre responder a épocas na História onde problemas sociais de saúde ou natalidade tiveram grande impacto na sociedade. Centram-se sobretudo nos conhecimentos sobre, a anatomia e fisiologia da reprodução, métodos contraceptivos e formas de prevenir as IST's.
- D) **Modelo de Desenvolvimento Pessoal:** Surge nos anos 80 e vê-se imbuído de uma perspectiva construtivista da pessoa, em que a sexualidade é vista como uma construção pessoal. O conceito de sexualidade integra a vertente biológica, psicológica, e social. A educação sexual é abordada de forma mais plural. Baseia-se em conhecimentos científicos, em atitudes democráticas de maior tolerância e abertura. Dá grande ênfase à responsabilidade e ética social.

Alguns autores contudo acrescentam ao modelo de desenvolvimento pessoal a vertente da moral e dos valores pois consideram-na indissociável da pessoa humana. Tradicionalmente era inerente e implícito ao processo educativo a transmissão de valores. Actualmente, a crise que afecta as sociedades impõem a necessidade de intencionalmente se educar em valores na perspectiva de permitir o desenvolvimento pessoal e integral dos alunos e favorecer uma vida em sociedade mais livre, pacífica humanizada, respeitadora dos direitos dos outros e da própria natureza humana (Domínguez *et al.*, 1996).

A integração de um conjunto de *valores universais* na sexualidade humana (Kohlberg, 1987b; Sampaio, 1987; Haydon, 1997) nomeadamente respeito pela vida, respeito pelos outros, defesa

da justiça, da solidariedade, da liberdade, da igualdade de direitos. O esquema 2 representa as dimensões presentes no modelo de desenvolvimento pessoal.



**Esquema 2:** Esquema organizador dos domínios do modelo de desenvolvimento pessoal (adaptado de Vaz *et al.*, 1996)

### 2.2.1 A educação sexual e a escola – diferentes perspectivas de implementação.

A sistematização de alguns referentes quanto aos diferentes modelos de educação sexual atrás referidos é, em nosso entender, importante para a compreensão de algumas visões e orientações defendidas pelos diferentes autores. De igual modo, a forma como esta deve ser implementada nas escolas varia em parte com o objectivo/finalidade que se pretende atingir. Salienta-se contudo, que a sistematização e apresentação das diferentes abordagens nesta alínea segue um critério pessoal na forma como interpretamos os pressupostos das diferentes abordagens da educação sexual em contexto escolar. Em nosso entender e seguindo a sistematização descrita anteriormente é nossa opinião que o modelo impositivo conservador (Sanchez, 1990; Vaz *et al.*, 1996), atrás referido, é certamente o mais frequentemente disseminado, de forma implícita na medida em que encontra associado às grandes tradições religiosas como a Católica, o Budismo, o Hinduísmo, o Judaísmo, o Islão. Em muitos países (Portugal, U.K, U.E.A, Espanha) existem pais, encarregados de educação, grupos ligados a fracções mais conservadoras da Igreja Católica ou de outras tradições religiosas, ou tão simplesmente pessoas que em nome individual discordam da implementação da educação sexual na escola. Em seu entender, essa não será certamente a finalidade da escola.

Maioritariamente desenvolverão, em nosso entender, uma posição omissa quanto às questões da sexualidade perante os seus descendentes. É inegável que transmitem valores e normas sexuais mesmo que de forma silenciada. Frequentemente encontrámos justificações do tipo: *“esse papel deve ser desempenhado pela família”, “pode originar um incitamento e uma precocidade nas relações sexuais”, “nem todos as crianças e jovens têm o mesmo interesse/dúvidas sobre sexualidade”, etc.* Contudo, existe fracções da igreja católica que apresentam na actualidade uma postura menos conservadora relativamente à sexualidade, ao uso de métodos contraceptivos e inclusivamente à ordenação de mulheres (Coelho, 2004). Mais recentemente a Conferência Episcopal Portuguesa (CEP, 2005) ressalta a importância da escola, a par com a família, desenvolver a educação da sexualidade dos jovens, inserindo-a na perspectiva do processo global e contínuo da formação da pessoa. Abre a possibilidade de esta se integrar segundo várias possibilidades (transdisciplinar, área específica de formação ou outra) e advoga a participação de outras entidades. No planeamento da educação da sexualidade nas escolas, os pais devem ter um papel activo<sup>14</sup> ressaltando, contudo que competindo à família decidir as orientações educativas básicas dos seus filhos, abre campo para a opção de exclusão de alunos cujos encarregados de educação por questões de defesa de valores, crenças e quadro cultural assim o reclamem. Refere claramente o respeito pela individualidade e personalidade dos alunos e como tal:

*“...não devem, por isso, antecipar-se informações, nem incentivar dúvidas ou dificuldades que o processo desenvolvimental ainda não proporcionou ou não aconselha. O respeito pelos alunos não permite a utilização de jogos, que excitam a imaginação e explorem sensações de forma manipulatória, ferindo a sensibilidade e a dignidade dos alunos e não respeitando a sua intimidade e pudor. Tão pouco se poderão considerar como padrão, comportamentos evidenciados por minorias, tal como o que respeita às relações sexuais praticadas por adolescentes...”*

Na mesma linha de pensamento, Couslon (1972, 2004) considera que a escola não é o lugar para se fazer educação sexual quando aplicado o modelo da clarificação de valores. Em seu entender os programas de educação sexual devem assentar na prevenção e não num tipo de sessão de psicoterapia onde o discente se auto-descobre. Critica veemente o amadorismo em educação sexual bem como o subjectivismo que acarreta os modelos que são utilizados nos E.U.A assentes na clarificação de valores pois a tradicional moralidade é silenciada. Os jovens

---

<sup>14</sup> Segundo a CEP (2005), os pais devem *“contribuir para a definição de objectivos e selecção de estratégias, acompanhar o processo de tomadas de decisão, incluindo a selecção e a formação dos professores, e as diversas fases de execução do projecto e a avaliação dos resultados obtidos”*

necessitam de sentir autoridade por parte dos adultos já que a influencia dos pares, *media* e modelos envergados por certos pop-model, artistas e figuras do *jet-set*, farão esse papel se nada se fizer. Muitos autores defendem programas de educação sexual que assentem na defesa da abstinência sexual antes do casamento junto dos jovens. Apontam sempre as elevadas taxas de IST's, gravidez indesejadas na adolescência, cancro do colo do útero, o uso de drogas e comportamentos marginais correlacionando-as com a precoce actividade sexual dos jovens. Os educadores sexuais nos E.U.A nunca falam de amor, de família de casamento, de compromisso nem tão pouco avaliam as suas práticas educativas (Lickona, 1991; Couslon, 2004; Paton, 2004).

Lickona (1991) defende que o principal objectivo da educação sexual é ensinar aos jovens a agir como devem agir, isto é, controlando os seus desejos, respeitando-se a si e aos outros numa perspectiva de futuro. Em seu entender, se os jovens aprenderem a resistir às relações sexuais precoces, tal como o devem fazer relativamente ao uso de drogas, de álcool ou outras actividades que os podem prejudicar, desenvolverão um conjunto de valores e de carácter cruciais para uma cidadania responsável.

Quanto a uma abordagem liberal e revolucionária da implementação da educação sexual nas escolas não foi possível encontrar nos grandes autores referenciados com a temática tal posição e entendimento sobre a educação sexual em contexto escolar e sobre a própria sexualidade. Conhecemos, certamente pequenos grupos que defendem a liberalização do sexo bem ao estilo "*sex, drugs and rock and roll*". Não existe uma proposta coesa de implementação de educação sexual nas escolas.

A perspectiva médico-preventiva, é uma das mais defendidas pela maioria dos autores. Deste modo, procura-se fomentar atitudes, conhecimentos, e hábitos saudáveis no campo da saúde sexual e reprodutiva, favorecendo o crescimento e o desenvolvimento pessoal e promovendo a saúde numa perspectiva de prevenção de doenças e comportamentos de risco. Pretende-se que os jovens sejam capazes de fazer escolhas acertadas e desta forma desenvolvam atitudes e valores para que essas escolhas sejam feitas com responsabilidade. Muitos autores (Sampaio, 2004; Silva, 2004; Gómez *et al.*, 1995; Muñoz, 1998; Harrison, 2000; Aroso, 2001) vêm a educação sexual integrada numa perspectiva e política escolar direccionada para a criação de uma disciplina obrigatória de Educação para a Saúde.

O médico ginecologista Prof. Dr. Miguel Silva e o psiquiatra Prof. Dr. Daniel Sampaio consideram que o modelo transversal de Educação Sexual falhou. Defendem a criação de uma disciplina de

educação para a saúde onde esta temática seja abordada. Este último considera que esta disciplina deveria ser obrigatória desde o 7º ano de escolaridade até ao 12º ano e onde se poderia abordar temáticas amplas como: alimentação, sono, higiene básica, saúde mental, etc. Aposta na formação pelos pares (inclusivamente alunos universitários) sob conhecimento e até participação dos encarregados de educação. Considera importante a interligação das escolas aos Centros de Saúde Locais e considera que a E.S deve ser leccionada não por professores mas por enfermeiros, médicos e psicólogos que possuam uma especialização nesta área e esta deve ser sujeita a avaliação. Todos os autores acima citados são unânimes ao considerar que esta disciplina deve fazer parte da programação anual de actividades ancorado ao PEE e PCE onde a Educação para a Saúde deveria contemplar a educação sexual. De igual modo, é em nosso parecer, a visão do M.E Português pois pode-se ler, no guia distribuído pela maioria das escolas, “*Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas orientadoras* (2000):

*“A educação sexual, enquanto contributo para a formação pessoal e social dos indivíduos e para a **promoção da saúde sexual e reprodutiva**, tem ganho protagonismo crescente na actividade dos Sectores da Educação e da Saúde. Entendida como uma vertente do processo global da Educação, bem como uma das componentes da **Promoção da Saúde**...esta constitui parte integrante do processo de **Promoção da Saúde em Meio Escolar**, nas suas diferentes dimensões: curricular, psicossocial, ecológica, comunitária e organizacional...”*

Mas apesar de existir normativos legais que enquadrem a educação sexual num contexto escolar esta não tem sido feita em Portugal, pelo menos de forma sistematizada e integrada num plano nacional que integre a prevenção de comportamento de risco (Sampaio, 2003,2004).

Silva (2004) e Massano Cardoso (citado por Câncio e Pires, 2004) consideram que o modelo transversal de educação sexual nas escolas portuguesas falhou e que não existe vontade política para mudar. No entender de Silva (2004) esta inoperância acaba por agradar a todos, a saber, Governo, Ministério da Saúde, Ministério da Educação, professores e até aos próprios agentes promotores e defensores da educação sexual (APF e MDV). Harrison (2000) também percepciona a educação sexual inserida numa disciplina onde aspectos relacionados com a educação para a saúde sejam abordados, permitindo desenvolver nos alunos, um conjunto de competências – *life skills* – de forma a ajudá-los a resolver problemas, a possuírem uma postura reflexiva e crítica e serem assertivos. Esta autora defende um enquadramento e desenvolvimento da Educação Sexual, junto dos alunos, aberta mas seguindo um “*school ethos*” já que as



escolas são locais de encontro de culturas, etnias, religiões e valores diferentes. Quanto à questão dos valores, considera que estes não devem ser defendidos de forma radical podendo originar a marginalização de alguns alunos por não se reverem neles mas, de igual modo, se forem muito genéricos ou relativos tornam-se inúteis.

Vasco Prazeres (2004) considera que, em Portugal, não há dados concretos para se afirmar que o modelo transversal falhou, aliás, defende-o na medida em que proporciona uma visão global da temática da sexualidade (histórica, filosófica ética, religiosa, etc) embora ciente que a transversalidade pode diversificar e diluir a responsabilidade dos agentes formadores. Igual opinião é defendida pela Ex-Coordenadora da Comissão da Promoção e Educação para a Saúde, Dra. Isabel Loureiro ao considerar que o modelo transversal não falhou e fundamentando em dados de um estudo comparativo entre escolas pertencentes à rede nacional de escolas promotoras de saúde e escolas não pertencentes à rede. Considera que uma disciplina obrigatória seria uma imposição do tema aos alunos (Wong, 2004b; Prazeres, 2004). Para Mendes (2004:109) é necessário formalizar a educação sexual como forma de se prevenir comportamentos de risco, contudo defende uma visão transdisciplinar *“de forma a não condensar tudo numa disciplina e num só professor”*.

Alguns estudos realizados em contexto escolar (Silva, 1994; Mendes, 2002) verifica-se que a globalidade dos professores inquiridos são favoráveis à implementação da E.S na escola. No entanto não existe uma definição concreta quanto à forma como esta deva ser implementada. No estudo de Silva (2004) os professores tanto a percebem, num modelo transversal, como uma disciplina autónoma ou mesmo inserida num capítulo temático de outras disciplinas (DPS, Ciências Naturais ou Ciências da Terra e da Vida-CTV). Todos dos diferentes grupos disciplinares os professores, à excepção dos professores de Educação Moral Religiosa Católica (EMRC), não aceitam que esta seja inserida e leccionada só pelos professores desta disciplina. Não se verificou, portanto, uma opinião dominante quanto à forma de ser implementada. No estudo de Mendes (2002) a maioria dos professores considera que esta deva ser levada a cabo por uma equipa de docentes que manifestem interesse e se sintam preparados e à-vontade para tal.

Na perspectiva de abordagem da educação sexual segundo um modelo desenvolvimento pessoal, existe na actualidade diversos autores e personalidades que assim a visionam. Variadas são as denominações por nós encontradas mas, certamente que mais importantes que a designação será as ideias e os fundamentos.

Para Cristina Sá Carvalho, psicóloga e professora da Universidade Católica Portuguesa defende um modelo baseado no Desenvolvimento Pessoal e Social, lamentando o facto da implementação desta disciplina ter falhado em Portugal. Considera que os professores Educação Moral Religiosa Católica (EMRC) têm o perfil ideal para leccionarem a educação sexual, não só por terem mais liberdade em termos de cumprimento de programa mas também porque na sua formação académica mais de 50% das cadeiras são de ciências humanas. Considera que os psicólogos também estariam preparados para trabalhar nesta área e rejeita os professores de Biologia porque, em seu entender, a mera informação anatómica e fisiológica não muda comportamentos e atitudes (Marujo, 2004).

No entender de Garcia (1995a:6), *la educación afectivo-sexual* faz parte da formação integral do aluno – educação para os valores, que abarca aspectos biológicos, sanitários, psíquicos e afectivos, éticos e religiosos, sociais e culturais. Esta autora, tal como Muñoz (1998) e Barragán & Domínguez (1996), considera que as escolas devem apresentar propostas educativas no âmbito do projecto educativo e curricular de forma a desenvolverem programas de educação afectivo-sexual segundo um modelo transversal, isto é, interdisciplinar. Apresenta um arrojado Programa de Educação Afectivo-Sexual com diversas potencialidades de implementação na escola: de forma interdisciplinar (ciências da natureza, ciências sociais, geografia e história, educação física, música, matemática, educação visual e plástica, língua e literatura castelhana e outras línguas, educação religiosa e moral católica) e explorando temáticas diferentes enquadradas nas diferentes disciplinas. Apresenta ainda o recurso a matérias/temáticas optativas por disciplina, em regime de tutórias ou outras modalidades. Apelando para o uso de metodologias activas numa perspectiva construtivista do ensino, salienta a importância, do levantamento dos conhecimentos prévios, da motivação, de actividades de aprofundamento e investigação (algumas optativas consoante o grupo turma, e actividades de avaliação. Salienta a conveniência de consciencialização dos pais para a aceitação do mesmo Garcia (1995a, 1995b). Para Harrison (2000), a escola deverá desenvolver estratégias específicas no campo da educação sexual e dos valores com base no enquadramento cultural, étnico e social dos seus alunos. Defende a implementação da educação sexual nas escolas como um corpo de conhecimentos, capacidades e atitudes a serem desenvolvidos nos alunos. O desenvolvimento moral nos alunos faz-se através da activa discussão e exploração das implicações morais dos diferentes entendimentos e valores dos alunos já que *“Self-esteem and moral autonomy have*

*less to do with what is right or wrong, and more to do with the development of a set of personal values that relate to one 's own beliefs and experiences" (idem: 46)*

Deverão ser debatidos com os alunos de forma aberta tema controversos de sexualidade que envolvem inerentemente valores. Deste modo, em seu parecer está-se a proporcionar aos alunos uma mundividência que os ajudará a tornarem-se mais conscientes das suas responsabilidades como membros de uma família, de um grupo, de uma comunidade e de uma sociedade (*idem ibidem*, 2000; Ribeiro, 1990). Os debates sobre temas controversos de sexualidade que envolvem valores diferentes (homossexualidade, aborto, uniões de facto, etc) desenvolvem nos alunos um pensamento e posicionamento crítico sobre temas que, como cidadãos e pessoas individuais, terão de tomar um posicionamento. Aliás, em seu parecer, proporciona-se aos alunos um desenvolvimento cognitivo e moral.

Este entendimento da importância da discussão como forma de democracia é também defendido por Giddens (1996) quando refere que *democracia significa discussão* e pelo filósofo e pedagogo Dewey (1971) ao defender este ideal de democracia no seu modelo educativo como forma de ensinar modos de viver que proporcionem a construção de uma sociedade plural mais justa e democrata. Para este autor, a base da educação moral é precisamente a concepção democrática da educação. É muito importante a postura de acolhimento do educador bem como a abertura, a problematização de questões-problema e a promoção de debates na turma. Este espaço de diálogo, de partilha de ideias e informações, de discussão de valores, bem como a possibilidade de se reflectir individualmente e em grupo turma são reflexos de uma gestão democrática do espaço sala-de-aula (Egypso, 2003).

### **2.2.2 Crítica, validade e fiabilidade da implementação da E.S em meio escolar.**

Desde sempre que a educação sexual nas escolas despoletou grande debate e controvérsia: ora debatendo-se a sua necessidade, adequação e legitimidade de quem a deve promover (pais, professores, técnicos de saúde, psicólogos) ora na forma como esta deve ser implementada nas escolas. Subjaz reflectir e discutir sobre os fundamentos que estão subjacentes à implementação da educação sexual nas escolas bem como a sua validade e fiabilidade.

Os opositores da implementação da E.S na escola alegam que esta tarefa compete única e exclusivamente aos pais e acusam de incentivo à iniciação sexual precoce dos jovens. Para

Barragán e Domínguez (1996: 74-75) este tipo de posições pode ser um entrave à implementação nas escolas. Defendem que se deve esclarecer por carta os Encarregados de Educação, explicar-lhes com clareza o programa, solicitar-lhes opiniões e colaboração embora *“nunca debemos solicitar permiso por escrito o autorización para asistir a las clases de educación sexual”*. Estes autores defendem que se deve compilar dados de investigações que provam não existir uma correlação entre a implementação de programas de Educação sexual e um despertar prematura para uma conduta sexual e apresentá-las aos encarregados de educação. Aliás, considera mesmo que se devem realizar acções de formação para os encarregados de educação e reuniões informativas para que estes estejam a par do programa que está a ser implementado.

Alguns dos defensores da implementação da educação sexual alegam a necessidade de reduzir o aumento e precocidade das relações sexuais, o nº de gravidezes indesejadas, de aborto, de IST's e a importância de promover a adopção de comportamentos responsáveis e saudáveis. Alertam ainda para o decréscimo da influência da família, o incremento da influência dos *media* nos jovens (Desaulnier, 1986 citado por Alferes 1996; Nodin, 2001; Harrison, 2000; Kirby, 2001a). Este tipo de fundamento enquadra-se numa visão de educação sexual segundo um modelo médico – preventivo (López, 1990; Vaz *et al.*, 1996), podendo-se levantar a questão da sua legitimidade já que lhe é inerente um controlo social bem como da eficácia.

Na actualidade ainda persiste o receio, por parte de pais, encarregados de educação, professores, movimentos e alguns autores quanto à implementação nas escolas da educação sexual intencional, pois consideram que esta pode despertar a curiosidade dos jovens e isto os leve à experimentação sexual precoce (Munõz, 1998; APF, 2001; Vilar, 2003; Barragán, 1997).

Para Berdún (2001) a educação sexual não incentiva os jovens à prática sexual, somente facilita o acesso à informação, para que estes a qualquer momento tenham a certeza do que vão fazer. Pretende-se informar o adolescente de maneira a que, quando tiver as suas experiências sexuais saiba com o que contar, possa actuar com responsabilidade e saiba como reagir perante determinadas situações.

Muitos estudos (O'Reilly & Aral, 1985; Curtis, Lawrence & Tripp, 1988; Gillies, 1989 citados por Plant e Moira, 1992) têm revelado que adolescentes delinquentes ou provindos de famílias pobres, desestruturadas ou com pais divorciados têm maior precocidade sexual associada a comportamentos de risco sexual (não utilização do preservativo) e/ou desviantes como o uso de drogas. A gravidez na adolescência pode ser reflexo deste pobre contexto social.

Verificou-se que os adolescentes apesar de serem detentores de conhecimentos sobre formas de contaminação com VIH, persistem ainda concepções erradas associando-as a falsos grupos de risco como os *gays* ou toxicodependentes. A educação sexual será portanto uma área promissora no reforçar da formação e informação no campo sexual e das relações interpessoais. No Reino Unido alguns estudos apontam para que um dos efeitos da educação sexual formal ser o adiamento do início da actividade sexual e quando esta tem lugar, é normalmente realizada pelos jovens de forma mais consciente e prevenida. Os artigos de Kirby (2001a, 2001b, 2002) sobre o efeito da implementação de programas de educação sexual no comportamento dos alunos levantam alguns pontos pertinentes a favor da sua implementação, expectativas e enfoque que é dado aos diferentes programas. Os programas de educação sexual aplicados a jovens que já iniciaram relações sexuais podem aumentar o uso do preservativo, assim como aqueles programas de enfatizam o retardar da primeira vez, têm-se revelado mais eficazes na redução da gravidez precoces e IST's. Programas de educação sexual cujo enfoque se situa no risco de relações desprotegidas têm-se, igualmente, revelado mais eficazes na redução da gravidez e IST's do que os que advogam e enfatizam a necessidade de abstinência. Contudo, Kirby levanta a questão de que qualquer destes programas atrás referidos (retardar a primeira vez, sexo seguro e redução do número de parceiros sexuais) deveria reduzir as taxas de IST's incluindo o VIH, e tal não tem vindo a acontecer. Quanto à gravidez na adolescência, apesar de ser um problema muito complexo pela diversidade de factores que entram em jogo e podem determinar/originar este acontecimentos, os últimos estudos sobre o impacte dos programas que visam esta problemática têm-se revelado eficazes quando combinados com programas de desenvolvimento pessoal como o de Carrera Program (Kirby, 2001b).

O estudo levado a cabo por Kornblit *et al.*, (1996 citado por Harrison, 2000), numa amostra de estudantes entre os 15 e os 20 anos, mostra que o fornecimento de informação sobre condutas contraceptivas e preventivas relativamente a doenças sexualmente transmissíveis, ainda que assimilada intelectualmente, não produziu mudanças nos comportamentos sexuais de risco dos adolescentes.

Para além da implementação de programas de educação sexual, existem outros factores que influenciam os possíveis comportamentos sexuais de risco. Jovens que residam em comunidades desorganizadas, com situações familiares desfavorecidas do ponto de vista económico, educacionais, afectivos e sociais podem revelar comportamentos sexuais de risco associados a essas situações de risco. O papel dos pais junto dos seus filhos como monitores,

supervisores e modelos no campo sexual pode influenciá-los. O maior grau de literacia, de igual modo está relacionado com a redução de gravidezes indesejada em adolescentes pois estas tendem a casar, ter filhos e praticar planeamento familiar (Kirby, 2001a). Segundo este autor, no Reino Unido o número de gravidezes em adolescentes tem aumentado fundamentalmente em raparigas, cujas mães também foram mães muito jovens, que estão sob a protecção de uma instituição social de protecção mas fugiram, desistiram da escola ou sofrem a exclusão social e não como alguns autores defendem como consequência da implementação de programa de Educação Sexual.

É certo que existem poucos estudos, a longo-prazo, que avaliem o impacto que os programas de educação sexual têm tido na promoção de adultos sexualmente saudáveis e igualmente pode não ser perceptível os resultados dos programas de educação sexual até chegar o momento em que os adolescentes se tornam sexualmente activos (Haffner & Goldfarb, 1996). O próprio processo de avaliação longo-prazo é difícil de ser levado a cabo por qualquer investigador. Ao contrário das expectativas dos professores, é difícil mudar o comportamento das pessoas, em especial no que respeita a comportamentos sexuais dos adolescentes pois, como se sabe, são inúmeros os factores que podem entrar em jogo tais situações.

Em Portugal, segundo Cruz e Vilaça (1996), tem havido muito pouco investimento no campo da educação sexual bem como em programa de intervenção que visem a promoção da saúde na adolescência.

Muitas são as opiniões quanto à forma como se deve implementar a educação sexual bem como a postura dos professores perante os valores possíveis e passíveis de serem vinculados por estes. Vários autores (Suplicy, 1995; M.E, 2000; Vaz *et al.*, 1996; Frade *et al.*, 2003; A.PF, 2005) são portanto favoráveis à implementação da educação sexual nas escolas mas consideram que esta deva ter lugar com uma postura neutral do professor quanto aos valores, nomeadamente aos seus. Outros reclamam ao seu grupo profissional a competência para desenvolverem juntos dos alunos, a educação sexual. Os psicólogos, e psiquiatras, no entender de Canavarro (1999), seriam os monitores ideais já que é suposto terem uma atitude saudável, correcta acerca do sexo e neutral. Já Soveral (2002) vê esta função atribuída a especialistas idóneos numa perspectiva de aconselhamento complementar, caso seja desejável, após distribuição de folhetos informativos que possam suscitar dúvidas em alguns alunos. Recusa a exposição pública em turmas mista por considerar que tal não se justifica, só trará problemas pois é conotada com lavos de revolução sexual.

Para outros autores, a educação sexual nas escolas não deve ser vista como uma questão de moral sexual mas antes desenrolar-se nas escolas onde os valores são vistos como um todo. Os educadores não devem impor os seus valores pessoais mas também não têm por que os esconder pois se se parte de um diálogo aberto, reflexivo e fundamentado será coerente que se partilhe os diferentes pontos de vista e entendimentos sobre determinadas matérias (Paiva & Paiva, 2002; Haydon, 2003).

Alferes (1996: 91-96) apresenta uma posição crítica perante a forma como a Educação Sexual nos é apresentada e regulamentada em Portugal. Denominando-a de “ *Pedagogização do Sexo*”, analisa e critica as teorias implícitas da sexualidade subjacentes à institucionalização da educação sexual que no seu parecer esconde forma mais subtis de regulação da sexualidade e falsa formação integral do indivíduo, já que se apelida de neutral:

*“...tal integração pode ser perspectivada como uma forma sofisticada de denegação da sexualidade através de duas transposições sucessivas: em primeiro lugar, passa-se do sexo à afectividade, i.e., dilui-se o primeiro na segunda, fazendo da maturidade afectiva condição obrigatória da expressão sexual; em segundo lugar, passa-se do afectivo ao normativo, i.e., desliza-se “suavemente” dos objectivos pedagógicos de ordem afectivo-social para a inculcação de modelos ideológicos da sexualidade infantil e adolescente.”*

Pelo simples facto de o autor defender a abordagem destas temáticas como informação a adquirir em disciplinas como Biologia, Filosofia, entre outras, em seu entender, em nada lhe tira o carácter da possível inculcação já que sempre esteve nas mãos dos docentes a possível inculcação de modelos ideológicos mesmo nas temáticas que lhe são específicas. Acresce ainda o facto desta visão pressupor uma continuidade de estudo questionando-se: qual o lugar para o debate crítico e reflexivo sobre valores daqueles jovens que não prosseguem estudos?

Outros autores defendem uma abordagem transversal da educação sexual (Guimarães, 1995; Prazeres, 2004).

Para alguns autores, a visão “biologista” e “médico-preventiva” assenta no fornecimento de conhecimentos sobre aspectos anatómicos e fisiológicos do aparelho reprodutor, ITS’s e temas afins mas é insuficiente e não chega para mudar os comportamentos dos seres humanos (Campos & Santos, 1986; Hoz, 1990,1998; Barragán & Domínguez, 1996). Para Ortega (1994) e Hoz (1998) esta concepção parece continuar vigente na maioria dos programas de educação sexual implementados. Constata-se que a educação sexual surge na escola alicerçada a um espírito de alerta contra as doenças sexualmente transmissíveis, os abusos sexuais, os perigos, as gravidezes indesejadas. Raramente é abordada numa perspectiva positiva da própria

sexualidade humana, e do conhecimento do seu corpo. É pouco afectuosa, possui num cariz estritamente informativo e biológico. Remetendo de forma indirectamente para os grupos de pares o levantamento das suas dúvidas e inquietações em virtudes de constrangimentos pessoais e sociais (Muñoz, 1998; Hoz, 1990, 1998; Canavarro, 1999; Louro, 2001b; Barragán, 1996).

Em Portugal, após a avaliação do projecto experimental de educação sexual e promoção da saúde na escola, a grande maioria dos alunos defendeu a importância da abordagem de temáticas de educação sexual, considerando importante a aquisição de conhecimentos como forma de prevenir comportamentos de risco e se desmistificar alguns tabus que socialmente são vinculados. Igual posicionamento face ao projecto tiveram pais e professores ressaltando a importância da discussão e melhoramento na comunicação entre pais, filhos e professores. Apesar desta realidade, a educação sexual que se faz presentemente na grande maioria das escolas portuguesas é uma educação sexual feita de silêncios, de interditos, de fracos exemplos, de rubores, de discriminações. Neste contexto é inevitável admitir a E.S não formal é actualmente mais importante do que a formal. Começa a ser já unânime a postura de que pais e professores têm de construir algo. As escolas devem dialogar, reflectir e contratar com os pais e encarregados de educação os programas de educação sexual (Conferência Episcopal, 2004; Cunha, 2005; Munõz, 1998)

### **2.2.3 Nível de escolaridade para implementação da E.S.**

A questão da altura em que se deve implementar e debater temas de Educação Sexual é variável segundo as convicções de diferentes autores. Harrison (2000: 89) admite que numa sala de aula podemos ter alunos com diferentes conhecimentos, experiências sexuais, valores morais e religiosos. Defende que a informação, a discussão e o aconselhamento só se torna importante quando os jovens percebem a relevância destas temáticas nas suas vidas o que acontece na adolescência. Defende que outro tipo de aconselhamento, de forma mais individual, possa ser fornecido a determinados alunos, caso haja necessidade.

Para Gagnon e Simon (1977) esta deve ter início por volta dos 14 anos, isto é em plena adolescência. Outros autores, consideram que esta deve ter início desde cedo, na idade pré-escolar até ao secundário, desenrolando-se os temas de forma gradual atendendo ao



desenvolvimento psicosssexual (Sampaio, 1987; Vaz *et al.*, 1996; Frade *et al.*, 1999; Kakavoulis, 2001; Teixeira, 2002a,2002b).

No estudo levado a cabo por Silva (1994), a grande maioria dos professores é favorável a que esta tenha início no 1º Ciclo do ensino básico.

#### **2.2.4 Formação de grupos**

Quanto se levanta a questão da formação de grupos de trabalho, número de alunos que deve conter e se serão mistos ou só com elementos do mesmo sexo, as indicações variam de autores para autores, não existindo uma opinião consensual entre os diversos autores. A grande maioria defende que devam ser mistos, heterogéneos quanto ao nível intelectual e devendo variar entre 3 a 5 elementos a 10 a 15 elementos no máximo. Em turmas mistas, o debate e discussão de ideias é mais rico e o facto de o grupo ser misto permitir às crianças ou jovens compreender e respeitar as semelhanças e as diferenças entre rapazes e raparigas promovendo o respeito pelo género. É um desafio ouvir opiniões diferentes nomeadamente quanto ao género. Desta forma desfazem-se mitos e falsas crenças e constroem uma visão mais realista do género relativamente à sexualidade humana (Uslander & Weiss, 1987; Sampaio, 1987; Silva, 1994; Gracia, 1995a; Munõz, 1998; Harrison, 2000; Mendes, 2004). Aliás, para Marinis & Colman (1995) ao pretender-se que a educação sexual ajude os alunos a constroem uma moral autónoma, solidária e tolerante é indispensável o trabalho de grupo. A aprendizagem segundo uma perspectiva construtivista não é simplesmente uma interacção entre o sujeito que aprende e o objecto de conhecimento mas sim profundamente ligada ao contexto social e interpessoal do sujeito, estimulando-se um pensamento crítico e reflexivo pois "*Si el alumno es pasivo intelectualmente no puede ser libré moralmente*" (1995: 77). É possível, contudo, que se verifiquem diferenças na participação activa entre rapazes e raparigas. Frequentemente os jovens sentem dificuldades em expressar as suas opiniões bem como em comunicar entre si. Num estudo levado a cabo por Lees (1994 citado por Harrison 2000) com jovens entre os 15 e os 16 anos sobre sexualidade, verificou-se diferenças no comportamento e atitudes entre rapazes e raparigas quando eram colocados em diálogo. As raparigas falavam mais abertamente entre si sobre relacionamentos, sentimentos, aborrecimentos e sobre as suas famílias enquanto os rapazes apresentaram uma postura mais desorganizada, falavam ao mesmo tempo, não ouviam as opiniões dos colegas e tinham uma postura de dominância quanto às suas ideias.

Como tal, este autor considera que em certas situações poderá ser necessário trabalhar-se à parte com os rapazes para que estes desenvolvam a capacidade de falarem em grupo respeitando certas regras e aprendam a falar de forma mais séria e íntima sobre os seus relacionamentos.

### **2.2.5 Tipo de linguagem a utilizar**

Quanto ao tipo de linguagem utilizada, Harrison (2000) constatou que a linguagem científica conhecida pelos jovens era fraca. Refere, no seu artigo, que o vocabulário utilizado nesta área ou é derogatório ou extremamente clínico e que muitos professores também não deixam usar certos termos nas suas aulas como “*penetração*”. Por isso mesmo, defende que se deve investir na utilização correcta de uma linguagem cientificamente, sem tabus e que há todo um trabalho a ser desenvolvido juntos dos jovens. Os rapazes têm de ser trabalhados para que abandonem uma postura sócio-cultural de machismo onde os sentimentos e a sensibilidade são tabus. Por seu lado, as raparigas, para que tenham uma visão positiva da sexualidade na qual não sejam vistas como promíscuas tendo os mesmos direitos sexuais dos rapazes. Neste quadro, tenta-se que as raparigas ultrapassem uma situação penosa segundo a qual estas poderão ver-se confrontadas com o dilema de se apresentarem como sexualmente saudáveis e fiáveis evitando simultaneamente uma catalogação social pejorativa.

### **2.2.6 Temas a abordar num programa de E.S**

Todos os autores consultados defensores dos modelos médico-preventivo e de desenvolvimento pessoal são unânimes ao considerar que os temas relacionados com a anatomia e a fisiologia dos aparelhos reprodutores feminino e masculino são cruciais. Acrescem ainda os temas como a gravidez, gravidez na adolescência, métodos contraceptivos e IST's. Contudo, obviamente outros temas vão sendo acrescentados consoante a visão e finalidade do modelo defendido ora mais numa vertente médica ora mais numa vertente de desenvolvimento psicológico e moral, como por exemplo, aspectos morais da sexualidade. No estudo de Silva (1994) os professores consideraram de se excluir de um programa de E.S os seguintes temas: ejaculação e orgasmo, homossexualidade, violência sexual, disfunções sexuais, integração social de mais solteiras, masturbação, evolução do conceito de sexualidade e desvios sexuais.

Entre outros resultados obtidos, o estudo levado a cabo por Farias (2002) sobre a atitude dos pais e encarregados de educação<sup>15</sup> fase à E.S em contexto escolar aponta para extrema importância, na opinião da maioria dos pais, de a escola abordar a gravidez precoce e as DST's com os seus filhos.

### **2.3 O papel da família na E. S e Educação para os Valores**

A família como valor-refúgio, local de referência, de ternura, de afeição gratuita, de compreensão e inter-ajuda é para Valadier (1998) um valor em si mesma e o último refúgio dos valores tradicionais. Esta é vista como “*útero social*” na medida em que alimenta, protege e socializa a pessoa humana (Veiga, 1994). Embora, segundo Lousada (2004: 21), continue a ser *porto de abrigo*, face às diversas alterações quer na sua própria constituição e função quer sociais, ela não tem sido capaz de dar resposta desempenhando a escola um lugar privilegiado para a formação cívica e moral. Saraceno (1997) alerta que actualmente a família poderá ser lugar de opressão, de egoísmo, de violência e conflitos.

O papel da família no desenvolvimento e configuração moral do indivíduo é crucial apesar das constantes mudanças que ao longo dos anos se têm vindo a verificar, sobretudo, no papel que cada membro possui na teia familiar. Apesar de não ser o único agente educativo é, sem dúvida, o mais influente na aprendizagem de valores, bem como de padrões de conduta e, como tal, tem um papel fundamental na educação moral dos filhos (Kohlberg, 1987a, 1992; Ribeiro, 1990). Embora todos sejamos agentes de educação sexual e moral, a família e professores têm um lugar de destaque (Marques, 1998; Hoz, 1990, 1998; Berdún, 2000; Pires, 2001; Santos *et al.*, 2001; Corbella, 2003; Egypto, 2003). Segundo Ortega (1994, 131) os pais têm o direito de

*“...dar y dirigir la educación de la sexualidad de sus hijos no puede, no debe ser usurpado por nadie... los padres de familia tendrán que determinarse seriamente a ejercer dicha educación de manera clara, delicada, oportuna, veraz y respetuosa...”*

o que poderá levar, em nosso entender, à negação por parte de alguns pais à implementação formal da educação sexual na escola. Tal visão não é partilhada por Soveral (2002) ao considerar que os pais não serão os mais indicados para fornecer a matéria objectiva no domínio da educação sexual, sem dramatismos e com naturalidade que se deseja. Para Nunes (2004: 2), *no plano da educação para os valores, a família nuclear foi, e sempre será, o garante de que o melhor interesse dos jovens é genericamente garantido.*

---

<sup>15</sup> Este estudo desenrolou-se na Escola 2.3 do Teixoso junto de uma amostra aleatória oportunista composta por 45 entrevistados num total de 130 indivíduos (Farias, 2002).

A investigação levada a cabo por Pires (2001) sobre a *Pedagogia de Vinculações e Educação para os Valores*, no âmbito do 1º ciclo, permitiu aferir que os pais se consideram como as principais fontes de influência nos valores que os filhos adquirem, acreditando que logo a escola e os professores lhes seguem nessas vinculações.

Num estudo realizado por Sampaio (1987) mais de metade dos encarregados de educação atribuem aos pais a responsabilidade de desenvolverem juntos dos filhos a educação sexual e somente  $\frac{1}{4}$  se consideram incapaz de o fazer. A maioria dos pais não negam a responsabilidade da escola no campo da educação sexual, defendem que esta deve ter lugar desde o ensino pré-escolar e que deveria ser obrigatória. No entanto, apesar desta consciencialização, existe uma relação, nem sempre directa entre as ideias e princípios, afectos e emoções e as práticas educativas dos progenitores. Estes dados estão em consonância com os de Kakavoulis (2001), onde os encarregados de educação evidenciaram sentirem-se limitados quanto à sua competência para levar a cabo a E.S dos seus filhos. Existe vontade por parte dos filhos em debaterem com os pais questões relacionadas com a sexualidade, os pais, por seu turno, percebem que este diálogo faz parte das suas funções e responsabilidades parentais mas o facto de não terem tido este modelo na sua infância fá-los sentir inseguros e revelam dificuldades nesta tarefa. Optam, frequentemente, pelo silêncio (Moita & Santos, 1992) ou clamam formação Santos (1994). O papel da família e da escola na implementação da educação sexual é tida com igual grau de importância, em especial pelos professores do sexo feminino no estudo de caso de Silva (1994), tendo os professores mais jovens e licenciados evidenciado uma postura mais negativa quanto esta função se restringir somente ao seio familiar e a escola possuir somente um papel complementar no que toca à implementação da educação sexual.

Apesar das dificuldades de diálogo entre progenitores e filhos, vários estudos apontam para que a mãe desempenhe um papel mais relevante na informação sexual dos filhos comparativamente ao papel do pai (Schofield, 1976; Hunt, 1978; Roberts e Holt, 1980; Barragán e Rodriguez, 1989, citados por Cavidad e Sanchéz, 2005)

Em 1999, Vilar (2003) leva a cabo uma investigação sobre a educação sexual nas famílias dos adolescentes, nomeadamente sobre a comunicação entre progenitores e adolescentes. Este investigador constatou, no grupo estudado, uma mudança nas relações entre pais e filhos. As relações, hoje em dia, são globalmente pautadas por processos democráticos e as questões de foro sexual são encaradas com maior descontração, deixando de ser um tema ocultado na

família. Constatou, ainda que existe uma mudança significativa dos progenitores, em especial das mães, na comunicação sobre sexualidade com os seus filhos e portanto na educação sexual, embora sejam conversas de cariz esporádico, isolados e a pretexto de um factor exterior. Verificou, igualmente, um duplo padrão relativamente ao envolvimento sexual dos filhos. Deste modo, embora na globalidade não defendam a abstinência sexual antes do casamento, encaram o envolvimento sexual como etapa do desenvolvimento normal dos rapazes na adolescência mas quanto às raparigas desejam que tal não aconteça ou, pelo menos, que seja o mais tarde possível. Segundo Vilar a eficácia das práticas educativas parentais no campo da prevenção é ineficaz sobretudo para as filhas pois existe a crença que ao abordarem a temática dos métodos contraceptivos esta possam entender como uma mensagem permissiva daquele comportamento sexual. Para Gagnon e Simon, (1977) é lícito pensar que embora seja desejável que sejam os próprios pais a levarem a cabo a educação sexual dos seus filhos, estes são confrontados frequentemente com certas limitações quanto não seja pela exposição da sua própria sexualidade o que acaba por ser inibitório e um pouco constrangedor para certos pais. No estudo de Vilar (1999) foi possível auscultar *“opiniões francamente positivas expressas a propósito da educação sexual nas escolas são reveladoras do desejo dos progenitores de que os filhos estejam bem informados neste domínio”* (idem: 359). De igual modo, no estudo de Farias (2002), os pais são favoráveis à implementação da E.S formalizada em meio escolar pois não consideram que esta possa levar ao início precoce da actividade sexual, aliás, ressaltam o facto de que o acesso a uma informação sistematizada e organizada pode permitir ao jovem a “escolha correcta” do momento a iniciar a sua actividade sexual. A E.S pode contribuir para diminuir a gravidez indesejada e as DST`S.

Mas levanta-se-nos a questão “será que todos os pais estarão preparados e sentem-se à vontade para o fazer?”, “e se existirem no seio familiar disfunções ou condutas menos correctas? Que tipo de sexualidade e valores lhes serão vinculados?”

Frequentemente ouvimos falar que a *família está em crise*. Muitas são as razões apontadas tais como o crescente número de divórcios, o afastamento de valores familiares tradicionais, o ambiente típico da pós-modernidade em que as relações de parentesco são amplamente destruídas com o desenvolvimento de instituições modernas que colocam a família nuclear num extraordinário isolamento. Do estudo levado a cabo por Fernandes (1994) sobre as dinâmicas familiares no mundo actual, este autor refere que ocorrem mudanças na família fruto de transformações ocorridas na sociedade global. O individualismo sobrepôs-se ao colectivo e as

famílias reconfiguraram-se. A mulher libertou-se, autonomizou-se e relegou para segundo plano o casamento e a vida familiar. Esta nova dimensão não é necessariamente sinónimo de crise. E mesmo quando se configura uma situação de separação e divórcio, segundo Giddens (1996), a família nuclear agora apelidada de família recomposta, é geradora de novos laços que, embora de natureza diferente e sujeitos a maior negociação, não deixam de estar presentes. É um facto inegável que novas formas familiares surgem nos nossos dias e com elas, novas formas de vivenciar a educação sexualizada na consciencialização de que a família não é a única fonte educativa, fonte de hábitos nem de transmissão de valores e saberes, inclusivamente sexuais (Santos, 1992b).

Apesar da educação ter a sua base na família a realidade mostra-nos que estas cada vez mais têm relegado, embora inconscientemente esta competência na escola (Corbella, 2003; Muñoz, 1998; Berdún, 2001; Santos *et al.*, 2001). Assiste-se ao empurrar desta competência de forma subtil entre estes agentes e nada, de forma sistemática e estruturada vai sendo feito em Portugal no campo da sexualidade e dos valores.

Canavarro (1999:75) considera que *os pais podem-se converter em tutores confusos, ambíguos e pouco credíveis* no campo da educação sexual e, citando Isakson e Jarvis (1999), chega a referir que a partilha de experiências ou situações vivenciadas ligadas ao sexo entre pai e filho, mãe e filha, *tem um sabor de incesto mental*, sendo, portanto, algo embaraçoso. Fundamenta esta opinião com o caso de uma paciente sua, que sendo filha de mãe solteira, interpretou mal as conversas que teve com a mãe sobre educação sexual e engravidou considerando que sua mãe nunca a ia reprimir (*idem*:76). Acrescenta ainda que os adolescentes pressentem que os pais têm uma posição repressiva quanto à expressão da sua sexualidade daí que a informação vinda por este é sempre vista com desconfiança. Contudo, para Sprinthall e Collins (1999), um estilo educativo permissivo, poderá desencadear, por parte dos adolescentes, numa sequência de comportamentos de carácter anti-social e de rejeição dos próprios pais.

É possível dilucidar outras limitações no papel da família como único agente de educação sexual. Em famílias em que marcadamente haja um estereótipo definido dos papéis de género, elas ao serem o primeiro e contínuo agente de modelagem de comportamentos e atitudes poderão influenciar a sexualidade dos filhos nomeadamente no seu comportamento sexual e social (Berdún, 2001). De igual modo, em famílias onde não existe uma comunicação aberta com as figuras parentais, os pares e os *media* são fonte de informação, podem influenciar a sexualidade trazendo mitos, preconceitos e desinformação (Ansuini *et al.*, 1996).

Em famílias desestruturadas, onde os comportamentos sexuais e sociais são nefastos é frequente assistir-se a uma continuidade deste comportamentos nos filhos. De igual modo, em meios familiares onde a capacidade de diálogo entre pais e filhos não exista, certamente que a E.S informal se faz mas não da melhor forma. O diálogo geracional é em si mesmo enriquecedor mesmo quando se defende pontos de vista diferentes. Contudo, infelizmente, muitos pais têm dificuldade e timidez em abordar estes temas com os seus filhos e, como tal, delegam esta função para a escola. Cada agente educativo (pais, educadores, media, etc) deverá conhecer as suas funções, defendê-las e levar a cabo a especificidade dessas mesmas funções. A escola pode e deve complementar o papel desempenhado pela família ou até mesmo corrigir atitudes resultantes de uma deficiente (in) formação (Cortesão *et al.*, 1989; Rocha, 1996; Muñoz, 1998; Corbella, 2003).

## **2.4 Outros agentes responsáveis pela Educação Sexual e para os Valores**

### **2.4.1 O papel dos professores**

É consensual a noção de que os professores têm um papel importante a desempenhar na formação/informação sexual dos seus alunos (Cortesão *et al.*, 1989; Silva, 1994; Mendes, 2002; CEP, 2005). A justificação apresentada é que difere ora acentuando aspectos mais do foro científico – pedagógico – didáctico ora mais de nível psicológico e social. Os adultos desempenham um papel importante juntos dos jovens uma vez que estabelecem balizas, mesmo que estas sejam frequentemente ultrapassadas ou transgredidas por estes. O exemplo que pessoas mais velhas podem proporcionar aos mais jovens uma visão e experiência mais alargada e vivenciada que estes ainda não possuem. Pais e professores devem ser os principais agentes de formação em Educação Sexual e para os Valores minorando a profunda crise que afecta as sociedades. Uma educação centrada nos valores é uma educação centrada no ser humano (Pascual, 1988).

Os professores, distanciados de uma relação familiar com os seus alunos, detêm um posicionamento ideal, podendo partilhar, no âmbito da sexualidade, *as suas ideias sobre o prazer, o prazer físico e o prazer espiritual, sobre a felicidade, sobre a fidelidade, sobre os esforços e os sacrifícios que a gestão da afectividade exige* (Renaud; 2001: 37). Inerentemente à sua profissão, estes são conhecedores de diversas metodologias activas bem como do próprio programa curricular. Assim sendo, é natural que tenham mais facilidade para desempenhar este

papel, no entanto, continua a não ser fácil encontrar em todas as escolas professores que levem a cargo esta tarefa.

Num estudo realizado em 1985, no Brasil, por Ribeiro (1990) junto de supervisores, a grande maioria evidenciou-se favorável à execução de programas de *orientação sexual*<sup>16</sup> (88,99%) sobretudo numa perspectiva de prevenção. De seguida, valorizaram a sua necessidade uma vez que é grande a influência exercida nos jovens pelos meios de comunicação, os quais vinculam modelos de comportamento sexuais desadequados. De forma decrescente de relevância quanto à justificação da *orientação sexual*, consideram que pode proporcionar a quebra de tabus, contribuir para a formação pessoal do aluno, colmatar a grande desinformação dos alunos e a omissão dos pais. Por estas razões apontam como positivo a orientação sexual na escola apesar de terem consciência que esta desenrolar-se de forma não sistemática, com cariz meramente informativo e na maioria dos casos levados a cabo por professores de Ciências Biológicas e muito raramente por técnicos de saúde. Os professores que evidenciaram uma postura contrária a esta (8,47%) argumentaram que "*a sociedade não está preparada para tal programa*", "*no momento, existem outras prioridades*", "*orientação sexual deve ser função da família, com nenhuma ligação com os estabelecimentos de ensino*" e outras razões como que os pais não aceitariam ou os profissionais não teriam capacidade para lidar com este assunto pois estão imbuídos de valores pessoais que poderiam influenciar os jovens (*idem*: 24-25). Em Portugal, em 1987, Sampaio obteve resultados bem diferentes na sua investigação. A maioria dos professores evidencia uma postura reticente e indecisão quanto à ideia de implementarem programas de E.S pois não se consideram preparados. Há pois que em primeiro lugar na formação. Igualmente, no estudo de caso levado a cabo por Mendes (2002), os professores evidenciaram algum receio em implementar a educação sexual justificando falta de formação e/ou dificuldades de ordem ética e moral bem como fracos recursos materiais de apoio para a abordagem da temática, contudo, reconhecem a necessidade de implementá-la. No estudo de Maria Reis com uma amostra de 600 professores de diversas zonas, de norte a sul do país, os professores demonstraram uma atitude positiva quanto à implementação do currículo inovador de E.S nas escolas e esta não viu *confirmada a hipótese de que as pessoas mais religiosas teriam uma atitude mais negativa em relação à E.S nas escolas* ou *os professores com estilos mais progressistas teriam uma atitude mais positiva e se sentiriam mais confortáveis para abordar temas de E.S com os seus alunos* (Reis & Vilar, 2004: 744). Em nosso entender, ao

---

<sup>16</sup> Em Portugal a expressão *orientação sexual* está relacionada com a hetero ou homossexualidade e não, como acontece no Brasil, como sinónimo de educação sexual nas escolas.



longo dos últimos anos, a atitudes dos professores face à implementação da E.S em contexto escolar tem se evidenciado fracamente favorável.

Segundo Muñoz, (1998) infelizmente em Espanha a educação sexual está entregue a professores que têm horas livres e como tal, completa-se, desta forma o seu horário. São menos frequentes posturas voluntárias por parte dos professores. Em sua opinião é um risco este tipo de tomada de decisão, por parte das escolas, pois devem inicialmente proporcionar aos professores formação específica bem como apetrechar as escolas de recursos. Mas na maioria dos casos existe pouca preocupação com este tema, frequentemente encontramos professores justificando não abordar esta temática com “*o programa curricular possui muitos conteúdos; eles aprendem por conta própria*”, “*a vida os ensinará*”, “*o importante é que possuam os conhecimentos da disciplina*” (*idem*, 1998: 358). Tal situação também se vivência em Portugal. O estudo realizado por Silva (1994) aponta para uma disponibilidade evidenciada pelos professores para frequentar cursos de formação de educação sexual mas paradoxalmente não se mostram predispostos a leccioná-la embora vejam inúmeras vantagens na sua implementação a nível escolar, aliás, consideram que esta está implementada de forma implícita. A investigadora comenta “*não é possível descortinar qual o facto que condiciona os professores a rejeitarem a docência destas aulas*” (*idem*: 184)

Já relativamente à Educação dos Valores, Carreras *et al.*, (1997) referencia que do trabalho que vem desenvolvendo junto de professores tem verificado que os professores consideram que os valores são fundamentais para a vivência em sociedade e, como tal, é importante trabalhar com os alunos nomeadamente, o respeito pelas pessoas e pelas coisas, seguido da responsabilidade e por último a solidariedade como os valores mais votados.

Os professores necessitam de formação e treino especializado pois tem de se estar preparado para lidar com sentimentos, situações imprevistas que podem surgir e sobretudo eles próprios não possuem crenças nem mitos sobre a sexualidade e acima de tudo sentirem-se à-vontade com a sua própria sexualidade Devem acima de tudo acreditar na importância e na necessidade de levar a cabo na sala de aula debates sobre temas diversos de sexualidade (Ribeiro, 1990).

Hoz (1987: 21-29) também faz referência a um conjunto de factores que podem condicionar a pedagogia da educação em geral e da educação da sexualidade em particular tais como, o estilo pessoal do professor, a sua própria conduta, “*alusões e juízos de valor sobre estas ou aqueles problemas da vida, que constituem uma rede de influência invisível que extravasa o*

*conhecimento preciso e a planificação técnica mas que vai penetrando na mentalidade e nas atitudes do estudante”.*

Já Canavarro (1999) considera que na maioria dos casos são os professores de Biologia que, inerentemente, por questões programáticas abordam alguns temas de educação sexual mas, fazem-no de forma mecanicista e empobrecendo uma faceta tão importante da relação humana. É de referir que ao não abordarem aspectos do foro psicológico ficam aquém do que é pretendido. Na verdade, o estudo de caso levado a cabo por Ludovina Baldaia (Coutinho, 2004), junto de quatro professores que leccionavam Ciências Naturais no 8º ano de escolaridade, quanto à forma como estes implementavam a unidade temática “Transmissão da Vida” corrobora em parte a opinião de Canavarro. Estes professores praticavam um ensino transmissivo, sem recurso às áreas relativas à Nova Filosofia da Ciência, à Aprendizagem e à Ética e, de uma forma geral, não se preocupavam em diagnosticar as concepções dos alunos relativamente à temática da sexualidade. Numa unidade temática onde, por excelência, se devem abordar aspectos relacionados com a sexualidade e valores, nunca foram criadas nas aulas situações para uma reflexão e partilha de opiniões e valores. A abordagem desta unidade temática e grau de profundidade ficou aquém do que é pretendido. As professoras B e C abordaram a área da contraceção e DST's de forma muito superficial, e até mesmo lateral. A professora B *“manifestou grande resistência em trabalhar questões de ética e valores”* (idem:146).

Haydon (1997; 2003) a propósito do receio dos professores se tornarem em agentes de endoutrinamento junto dos alunos, no entanto, esta probabilidade é muito baixa uma vez que estes estão sujeitos a outras influências, decerto mais presentes, na vida dos seus discentes. Tal receio pode esvanecer-se se estes forem agentes de promoção da capacidade de reflexão, de espírito crítico e atitudes participativas lutando contra o inconformismo (Pascual 1988, *idem*, 1997, 2003).

É curioso verificar que no estudo levado a cabo por Pires (2001) os professores posicionam a escola, os professores e os pais ao mesmo nível de hierarquia de responsabilidade pela transmissão de valores e a sociedade em geral. Os pais colocaram-se em primeiro lugar e escola, professores e sociedade em geral em segundo lugar.

A escola e, inerentemente, os professores devem descobrir formas de motivar, atrair e formar os pais pois muitas vezes estes estão desinformados, tímidos e aprisionados a uma sexualidade que eles próprios muitas vezes não integram. Contudo, é de admitir que nem todos os

professores poderão ter o perfil indicado para leccionar esta temática. Um perfil de uma personalidade sexualmente madura, equilibrada e humanizada é condição mínima para desempenhar tal papel e deverão possuir uma visão integrada e integradora da sexualidade humana.

#### **2.4.2 O papel do grupo de pares**

As investigações têm salientado a importância dos pares como principal fonte de formação/informação sexual e nas mudanças de atitudes (Billy *et al.*, 1985 citado por Soares & Campos, 1986; Marinis & Colman, 1995; Veiga *et al.*, 2000). A par com estes agentes embora não devemos esquecer o constante bombardear de notícias ou mensagens subliminares a que os nossos jovens estão sujeitos pelos meios de comunicação e, portanto, é natural que estes se encontrem perdidos e ávidos de (in)formação (Brook, 1985; Muñoz, 1998, Ingram 1990 citado por Harrison 2000). Da mesma forma a configuração da personalidade moral e dos valores vê-se influenciada por estes agentes (pares e *media*) rejeitando, frequentemente, os adolescentes os valores dos pais em favor dos valores e comportamentos dos pares. O ideal seria que os pais e logo a seguir os professores desempenhassem um papel importante no campo da (in)formação em sexualidade (Corbella, 2003).

Gagnon e Simon (1977) citando vários estudos realizados por investigadores mostram que na realidade o grupo de pares tem uma influência enorme na educação sexual informal dos jovens e é uma ingenuidade, dada a natureza das escolas, pensar que estas sejam locais “*where students can openly talk about their own sexual experiences or feeling. This, for better or worse, is something that may have to be left to the peer group.*” (*idem.* 123). No estudo levado a cabo por Pires (2001) os professores evidenciaram esta tomada de consciência relativa à influência do grupo de pares na transmissão de informação e valores.

E sendo consensual e inegável a forte influência do grupo de pares nas atitudes, comportamento e valores dos jovens, dever-se-ia pensar nestes como agentes de formação/informação de forma mais activa e mediada pelos professores. Seria de apostar na formação de um grupo de jovens no domínio da educação para os valores em sexualidade, para que estes, por sua vez, fossem agentes de formação junto dos colegas. Existem alguns estudos sobre este tipo de modelo de implementação da educação sexual com a intervenção dos pares. Num estudo levado a cabo por Phelps *et al.*, (1994 citado por Harrison, 2000) este notou mudanças positivas nos adolescentes

relativamente a conhecimentos, competências e até mesmo relato de confidências, quando as aulas eram monitorizadas por jovens, nomeadamente em actividades de discussão, trabalho de grupo e role-play.

### **2.4.3 O papel dos *media***

Hoje os *media* apresentam-se como agentes na difusão de valores e contravalores já que não propõem um único modelo de comportamento mas um reportório de alternativas nem sempre as mais adequadas (Sampaio; 1987; Ribeiro, 1990; Lickona, 1991; Alberoni, 2000). Desde muito cedo, as crianças e os adolescentes são submergidos pelos *media* para uma *sexualização omnipresente*, reduzida a uma genitalidade e empobrecida de uma visão ampla e integradora da sexualidade humana. Muitos programas televisivos são de uma vulgaridade atroz e agentes desvinculativos de valores<sup>17</sup> onde a troca de dinheiro as pessoas são submetidas a posturas que resvalam para a *prostituição*, ou *proxenetismo*, (Canavarro, 1999:90) e pornografia ou mesmo imagens de um realismo agressivo, atraindo, estimulando e vinculando comportamentos tidos como normais em crianças e adolescentes quando, paradoxalmente a própria lei os proíbe de serem praticados em público (Ribeiro, 1990; Soveral, 2002). Grande parte das mensagens difundidas pela TV são de cariz sexual, sobretudo em telenovelas e filmes, onde é vinculado e deturpado o relacionamento sexual e afectivo. Frequentemente aparece cenas de sexo extra-conjugal, relacionamentos entre pessoas não casadas puramente carnal sem qualquer envolvimento emocional, existindo uma separação entre a actividade sexual e os valores morais de uma sexualidade humanizada (Lickona, 1991; Strasburger, 1995). Raramente se vê focado aspectos como a contracepção, IST's e gravidez. Deste modo, a percepção da realidade social é alterada e vinculada a determinados tipos de comportamentos fazendo crer que o que se vê é a realidade social, levando a que muitos pais também eles sejam sujeitos a este tipo de influência (França, 1991). Agrava-se esta situação quando este tipo de programas é visionado às escondidas dos pais (muitos jovens possuem TV no quarto) e, como tal, sem qualquer tipo de possibilidade de reflexão crítica em comum. Neste ponto, os pais devem educar e supervisionar os filhos para o uso moderado e selectivo de programas de televisão (Ortega, 1994; Egypto, 2003).

---

<sup>17</sup> Que ensinamentos advêm e que valores são promovidos em programas que existiram no passado como o Big-Brother, Bombástico e Vidas Reais ou que existem na actualidade como Fiel ou Infiel, A Quinta das Celebidades, ...

Estudos realizados por Barragán em 1982 junto de população juvenil das Canárias evidenciaram uma correlação positiva entre sujeitos que afirmam que a pornografia é fonte de informação e aqueles que realmente estavam mais bem informados, contudo, não se produziu uma verdadeira educação sexual (Barragán & Domínguez, 1996).

Para Brook (1985), a *media* impende sobre o adolescente a tarefa de desenvolver uma sexualidade equilibrada, a par da consolidação de um código moral próprio. Para este autor, a sociedade actual caracteriza-se por um clima de permissividade onde os mediam veiculam um contínuo incitamento a novas experiências no campo físico da sexualidade sem qualquer tipo de compromisso emocional e onde pratica sexual acarreta sempre uma experiência gratificante o que na verdade nem sempre acontece, principalmente na primeira vez.

Que influência trará este tipo de programa a jovens que, não sendo capazes de possuir uma postura crítica e de distanciamento entre o que vê e a realidade o espectáculo é-lhes oferecido como um adendo cultural e geracional? E se por perto não tiverem pais ou encarregados de educação que desmontem tal cenário?

Para Epstein & Johnson (2000) os meios de comunicação públicos também regulam a sexualidade na escola quando amiúde e de forma errónea, transmitem notícias de queixas de pais, encarregados de educação, professores ou alunos, distanciadas da verdade dos acontecimentos ou fazendo leituras dúbias sobre a legislação, criando um clima de suspensão e rebelião e impossibilitando e desorganizando o pensamento.

Não existe uma capacidade reflexiva por parte destas instâncias sobre seu nefasto efeito nos jovens sobretudo a promovida pela imprensa “*cor-de-rosa*”. Para Desaulnier, (1986 citado por Alferes, 1996; Rocha, 1996) a acentuada influência dos *media* nas camadas mais jovens deve-se a um decréscimo no papel desempenhado pelas famílias e religião.

## **2.5 Educação para os Valores em contexto escolar**

### **2.5.1 Educação para os Valores – breve perspectiva histórica**

A revisitação aprofundada da História da Educação dos Valores certamente trará contributos importantes para um adequado enquadramento teórico da temática aqui perspectivada bem como do modelo de Educação Moral e dos Valores defendidos por muitos autores e por diferentes tradições religiosas. Pode, de igual modo, ajudar a esclarecer algumas diferenças importantes entre diferentes modelos/estratégias.

Optaremos por nos situar num brevíssimo registo histórico temporal relativo a alguns entendimentos sobre a educação e formação moral que, em nosso parecer, podem tocar nalguns dos modelos de educação moral defendido pela tradição cristã e por filósofos, pensadores e autores como, por exemplo, Kohlberg, Lickona, já que marcaram e ainda marcam de modo indelével o *modus vivendi* contemporâneo e a *paideia* (educação).

Remontando ao tempo da Grécia Clássica uma figura importante no campo da educação foi Sócrates. O espírito da *paideia* socrática residia numa concepção semelhante do Homem e da Sociedade. Como tal, a educação estava reduzida à sua dimensão moral, apelando para a autonomia, responsabilidade e compromisso pessoal, via de um conhecimento pessoal do indivíduo. A vida era orientada pela procura constante dos valores morais universais. A célebre frase “*conhece-te a ti mesmo*” é reflexo de um ideal de conversão moral e autognose que levaria à busca do saber que conduz à virtude. O ponto de vista socrático, a educação moral é uma tarefa em que o papel decisivo corresponde ao educando e em que o professor pode e deve intervir ajudando o aluno a atingir o melhor de si mesmo. Platão, influenciado em parte por Sócrates, defende que a formação moral é o fim da educação e está acima da própria formação intelectual. Para Platão a razão ocupa um lugar decisivo entre o que se aprende e a formação do indivíduo (Noval, 2000).

Para Aristóteles (séc. IV a.C.), o fim último da educação é a felicidade e para alcançá-la era necessário aprender a viver bem, actuando segundo a própria natureza humana. A missão do homem consistia em encontrar o bem e actuar com vista à sua realização. A vida assume para Aristóteles um carácter educativo e uma tripla dimensão (privada, profissional e pública), como tal, percepciona o ensino em todos os domínios de formação. A moral não é vista como um aspecto parcial da vida humana mas afectando a realização do ser humano. A formação integral do indivíduo aparece ligada à formação intelectual e moral (*idem*: 84).

No Cristianismo, a escola de valores e a formação moral, vêm referenciados à figura de Jesus Cristo. Este defendeu, ao longo da sua curta vida, de forma incondicional os oprimidos, os humildes, as crianças, as mulheres abandonadas, os doentes, etc. Lutou pela igualdade e opõe-se a todos os actos de injustiça. A formação moral e espiritual do Cristianismo reveste-se de um modo especial de pensar, de viver e de educar (Delgado, 2000).

No Renascimento, a educação passa a ter um valor transcendental na vida do ser humano. Assiste-se a uma revalorização da importância da família no processo educativo, sendo a educação vista como um processo de humanização. No entanto, no séc. XVI e XVII surge uma

crise generalizada quanto aos modelos culturais a manter, a transmitir e a fazer parte da formação humana. Muitas figuras pensantes teceram entendimentos. Para Descarte, a educação moral consistia em fomentar a boa *vontade – racionalismo da vontade*, e como tal, ter-se-ia de submeter a liberdade infinita, à-vontade, à disciplina e à racionalidade. O desenvolvimento equilibrado e razoável do ser humano – *perfeição*, depende da virtude moral – generosidade (Turró, 2000a:166).

Uma figura marcante do racionalismo é Rousseau possuidor de um optimismo antropológico evidente no seu pensamento – “*Todo o Homem é bom por natureza*”. Defensor da educação das crianças num horizonte de liberdade, marcou, indelevelmente, o pensamento de Piaget e de Kohlberg, sobre os estádios de crescimento intelectual e moral, bem como Kant, nos fundamentos do discurso do Iluminismo e da Modernidade (Vilanou & Colledemont, 2000).

A visão kantiana de educação moral e a noção da razão como horizonte de compreensão de todo o pensamento e critério último de organização do mesmo, faz com que este assuma que não há propriamente dito ensino da moralidade, tida como uma conjunta de normas a adquiridos e assumir pelo sujeito. O ser humano possui de forma inata o princípio da moralidade. Deste modo, a capacidade de julgar moralmente não se transmite pois esta é já um talento inato e natural da consciência. A razão permite o auto-reconhecimento e reconhece mesmo as normas morais de que já se é possuidor. Desta forma, a educação moral é vista mais como um meio de promover o auto-reconhecimento da razão, permitindo o desenvolvimento da estrutura racional-moral que é inata ao ser humano e de forma o mais autónoma possível. O papel do educador, neste paradigma, é tido como um despertador do sentimento de respeito junto dos alunos já que este é o motor de toda a moralidade (Turró, 2000b).

Na segunda metade do séc. XIX e em pleno séc. XX, é atingido um auge na questão da moral, da génese e evolução do pensamento moral. Piaget (1985) abriu caminho para uma postulação dos multifactores que estão em jogo na conduta moral de uma criança: a influência dos adultos, a interacção com os pares e o seu desenvolvimento cognitivo, que se faz através de fases<sup>18</sup>. A educação deve contribuir para a formação de indivíduos moralmente autónomos mediante processos e experiências de cooperação.

---

<sup>18</sup> Piaget encontrou diferenças no julgamento moral (bom ou mau, correcto ou incorrecto, justo ou injusto) entre as crianças mais pequenas e as mais velhas e relacionando-as com o desenvolvimento cognitivo e consequentemente com o desenvolvimento do raciocínio moral. Assim, a aceitação de regras e princípios que caracteriza o juízo moral das crianças mais jovens está relacionado com a sua fase egocêntrica enquanto as mais velhas apresentam uma moralidade baseada em *co-operation* e reciprocidade, significando um estágio mais desenvolvido e uma maior racionalidade e autonomia moral (Carr, 1991:156-159).

Kohlberg, psicólogo da Universidade de Harvard, baseando-se na teoria de Piaget, propôs-se estudar o desenvolvimento moral através dos processos de raciocínio e do juízo moral. Para este autor a *razão* é o cerne e o fundamento da actuação moral. Utilizando uma metodologia similar à de Piaget (método clínico, pequena amostra e investigação longitudinal), partilha, contudo, com este a noção de desenvolvimento cognitivo mas em seu entender, este desenvolvimento cognitivo bem como a influência da social são condições necessárias mas não suficientes para o desenvolvimento do juízo moral. Minimiza deste modo a importância dos factores sociais, emocionais e volitivos no desenvolvimento do raciocínio moral.

Não se ensinam normas ou condutas apenas princípios *universais* aplicados a toda a humanidade e estes, serão guias universais para se tomar decisões morais. O princípio da *justiça* é para este autor um princípio ético-racional fundamental (Olmeda & Corbella, 2003; Haydon, 2003; Sanchez, 2000).

Na actualidade assiste-se ao ressurgimento de bibliografia referente à educação moral e educação para os valores. Carmona *et al.* (1995) considera relevante que de forma sistemática e não, utopicamente, numa perspectiva transversal, se desenvolvam junto dos alunos actividades destinadas à educação moral. Certo que a par do desenvolvimento intelectual e cognitivo se faz o desenvolvimento moral defende uma programação estruturada (conteúdos, objectivos, procedimentos, atitudes e valores), precisa e sequenciada a par de outras disciplinas curriculares. Partindo de uma concepção de educação moral baseada na construção racional e autónoma de valores, de um modelo que não defenda determinados valores absolutos ou relativos mas que ajude o aluno a discernir *que nem tudo é igualmente bom nem tudo faz o ser humano mais humano (idem: 9-10)*. Tal visão também é a de muitos autores que defendem a inclusão, em contexto escolar da Educação para os Valores (Fontes, 1990; Valente, 1992; Marques, 1989, 1990, 1991, 1997, 1998; Carmona *et al.*, 1995; Rocha, 1996; Domínguez *et al.*, 1996; Carrera *et al.*, 1997; Haydon, 1997, 2003; Pires, 2001; Serrano, 2002, Cordella, 2003; Amilburu, 2003b; Lousada, 2004)

Propondo uma metodologia construtivista, activa e participativa, considera que a discussão em grupo turma de dilemas morais são um excelente recurso para se trabalhar os valores. Esta estratégia vê a sua fundamentação teórica assente na teoria do desenvolvimento da conduta moral de Piaget e na teoria de desenvolvimento moral de Kohlberg. Muitos autores defendem uma visão diferente quanto ao desenvolvimento moral das crianças e jovens pois consideram que os princípios morais nascem da interacção entre o sujeito e os outros.



Na perspectiva ecológica de Corbella (2003), a educação moral deve responder e ajudar a desenvolver as capacidades e potencialidades de cada um em contextos determinados e específicos. Nenhum agente educativo se pode auto-proclamar onnipresente e decisivo na formação de uma pessoa pois todos nos desenvolvemos graças aos outros. Ao longo da vida, assiste-se a momentos onde o enfoque e a influência dos diferentes agentes se poderá sentir mais ou menos e como tal, nenhum destes agentes são educadores morais de forma exclusiva. A educação tendo uma dimensão holística afecta de forma mais directa ou indirecta todas as dimensões do ser humano (intelectual, afectiva, física, etc), e como tal, *“toda educación es educación moral, ya que incide directa o indirectamente en esta capacidad. A la vez que en toda interacción aprendemos contenidos morales”* (idem: 149).

No mesmo sentido, Angelini (1990), considera que a educação é sempre um acto moral. A negação disto mesmo resulta, como ele próprio afirma, da cisão que o pensamento moderno introduziu na relação epistemológica entre a teoria e a prática, o que resultou na coisificação e positividade da moral através de um processo de radical racionalidade.

A acção humana nunca é um acto isolado mas sim reflexo de uma história pessoal onde o outro teve e tem lugar como história. As circunstâncias pessoais, os contextos, o tempo, os estados de espírito são sempre determinantes para fazer-se ou não sentir, o reflexo da acção educativa e, tendo em conta que os erros não são fracassos mas antes etapas de um processo a atingir. Ao longo da vida, vamos aprendendo mediante as nossas necessidades e possibilidade. A educação é sempre o lugar do inacabado. Quando se coloca a questão de um docente ser agente de formação moral e poder transmitir valores aos seus alunos a questão torna-se melindrosa, não sendo consensual que seja essa sua tarefa. Haydon (2003) considera que desde sempre a escola definiu certas regras: regras de ordem, não à violência entre outras e, estas não são consideradas por todos como imposições imposições. Logo, em seu entender existe uma certa incoerência pragmática ao assumir estas regras como desprovidas de moralidade. Certos aspectos relacionados com a forma como nos comportamos, os valores que defendemos, as condutas que tomamos no entender de algumas pessoas não são considerados da incumbência do docente na medida em que se revestem de uma imposição e portanto, de moralidade, pelo que *“hay también una sensación de que la moralidad en sí misma es una especie de imposición”* (idem: 90). Mas, desde sempre que os professores foram, são e serão mentes de valores.

De igual forma Carreras *et al.*, (1997) defende que a educação em valores é fundamental e é reflexo de uma escola que procuram a coerência para os seus alunos. Os ideais educativos devem ser definidos e assentes em valores e consideram impossível educar sem princípios e sem valores. Quando a questão da educação sexual é colocada num registo de moralidade sexual o discurso torna-se incoerente pois os valores morais que entram em jogo em contexto sexual não são em si exclusivo deles mas antes da educação dos valores num todo. O educador deve portanto preparar os seus alunos para que estes tomem as suas decisões entre uma variedade de alternativas tendo contudo como normativo os valores unânimes de uma sociedade democrática (Ribeiro, 1990). É importante promover junto dos alunos, a autonomia (aspectos cognitivo e intelectuais) o seu desenvolvimento afectivo e moral, estimular o sentido de liberdade e de responsabilidade e o respeito pelas normas de convivência democrática. No entanto os docentes deparam-se com um sistema educacional sobrecarregado de conteúdos de memorização e, inevitavelmente relegam para segundo plano os conteúdos curriculares que valorizem os procedimentos as atitudes e os valores (Serrano, 2002)

Vozes como, por exemplo, Vaz *et al.*, (1996) conecta este tipo de formação num plano confessional sendo atribuído desdém, condenação, pecado, castigo. Esta visão advém, certamente, de um entendimento diferente do conceito de moral. Para Alberoni (2000) a formação moral não é vista como um condicionalismo ou puro dever mas antes como um ponto de partida global e universal que abre caminho ao diálogo e que constrói uma relação entre vida e moral, caracterizando-a, poeticamente como “*o ponto de encontro do amor desinteressado, sincero, do amor como impulso altruísta e da racionalidade...não é uma forma estável de estar, é uma busca, uma invenção, um perfume, um acto criativo, um acordar*” (*idem*, 2000: 39).

Verificamos que há necessidade de se definir um conjunto de valores que devem respeitar o enquadramento moral da escola e das orientações emanadas por instâncias superiores (Harrison, 2000). Apesar de virem explicitados, na maioria dos programas/ou linhas orientadoras de educação sexual, um conjunto de valores a promover juntos dos alunos, persistem contudo, questões que escapam a este referente e para os quais o docente vacila quando ao teu conteúdo moral.

Harrison (2000: 32-33) concretiza-o dizendo que há afirmações sobre valores com um carácter prescritivo (*prescriptive*) e vinculativo ou outras de cariz indutivo (*enabling*), concretizando:

“...A *prescriptive statement* might be, “You should be married before you have sex”.  
Alternatively, a *statement relating to a code for personal conduct* might be more

*enabling: “Sex is better within a committed, trusting and mutually bonding relationships”. The latter allows for consensus where lifestyles ou religious views may differ widely, and has much to offer the majority of schools where this is a reality.*

Por isso, a neutralidade tão defendida por muitos programas de educação sexual, nomeadamente pelo M.E no seu documento *Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas orientadoras* (2000) são de facto preocupantes numa sociedade onde algumas crenças ainda persistem. A grande maioria dos programas de prevenção e promoção na área da sexualidade defendem um processo valorativo ou a clarificação de valores de forma pessoal por parte dos jovens assumindo-se que o indivíduo pode tomar decisões acertadas, qualquer que seja a sua posição perante os valores, desde que esteja bem informado sobre o problema em causa.

No estudo desenvolvido por Mendes (2002), os professores evidenciaram o receio de não conseguirem ser neutros e isentos de referências éticas. Num estudo levado a cabo por Barragán em 1982, foram detectadas crenças relativamente ao tradicional papel dominante do homem sobre o secundário da mulher.

A ideia de que educação sexual sem valores morais e a aparente informação neutral é um erro crasso. A pretensa neutralidade é uma forma de discurso e ideologia orientada sendo grave porque assume um discurso acrítico (Kohlberg, 1987a; Lickona, 1976, 1991; Barragán, 1997; Hoz, 1987, 1998; Cunha, 2002, 2005)

## **2.5.2 Teoria, modelos e estratégias em Educação para os Valores**

A revisão da literatura efectuada sobre educação dos valores evidenciou uma panóplia de programas e estratégias que visam trabalhar conteúdos relacionados com esta temática. Raths *et al.*, (1967) apresenta o modelo de *clarificação de valores*, Kohlberg o da *comunidade justa*, (Lickona, 1991; Ryan, 1989,1992) e outros defendem a *formação do carácter* como resposta ao modelo da clarificação de valores e ao modelo cognitivo-evolutivo de Kohlberg. Estes três modelos originam um debate aceso entre os seus defensores, ainda nos nossos dias.

Embora menos comentado, o de Hopson e Scally (1981, citado por Menezes, 1999) para o *treino de competências* e mais recentemente o *treino de competências sociais*. Faremos uma breve explanação de cada um dos modelos bem como das estratégias utilizadas na implementação destes. É frequente encontrar-se muitas das estratégias utilizadas na educação para os valores em programas de educação sexual.

### 2.5.2.1 Clarificação de valores

Este modelo teve como autores as figuras de Rath, Harmin e Simon, em 1967, assentando numa visão filosófica em que é descrito um método de discussão em sala de aula que levará os alunos a clarificar os seus valores. É defendido o papel crucial mas neutral da escola no processo de identificação pessoal dos valores dos seus alunos. Trata-se de um modelo humanista, onde a estratégia de actuação junto dos alunos se centra na consciencialização das suas opções pessoais num processo de auto-descoberta, auto-indução e auto-valoração.

Nesta perspectiva pretende-se que os professores estimulem o processo de valoração de valores junto dos alunos para que estes descubram os seus e, desta forma, se sintam responsáveis e comprometidos com esses mesmos valores. Cada aluno é o centro das decisões e, como tal, o professor deve assumir uma postura neutral, não expressando os seus. Com este modelo não é pretendido ensinar um sistema de valores mas simplesmente promover no educando o processo de valoração afim de que tomem decisões livres e responsáveis (Rath, Harmin e Simon, 1967; Pascual, 1988; Valente, 1992; Curwin & Curwin, 2000; Olmeda & Corbella, 2003).

Valente (1992) considera que o processo de clarificação de valores é crucial principalmente para quem se encontre em confusão de valores e fazendo uso de um processo de escolha inteligente, valorização e comportamento, os humanos podem chegar aos valores.

Como estratégias em sala de aula faz uso de jogos, simulações, discussão de temas e sobretudo hierarquização de valores em grupo turma. O professor servirá de moderador, não participando nas actividades e acima de tudo deverá ter uma postura neutral e de aceitação incondicional dos seus alunos bem como dos seu problemas – *unconditional acceptance of the student and problem*. O professor nunca deve dizer que está correcto ou errada determinada postura ou comportamento do discente pois perante uma advertência do tipo “não te deverias envolver nisso” deixará de desempenhar o seu papel de ajuda (Rath *et al.*, 1967:149).

O objectivo das estratégias utilizadas na clarificação de valores é que o aluno consciencializado das várias alternativas possíveis perante determinada situação, visiona as consequências advindas de determinada tomada de posição e de forma autónoma, responsável e livre decida o que deve ou não fazer (*idem*, 1967). Para estes autores, é a mudança de comportamento e não de valores que é pretendido com esta clarificação.

Curwin (2000), não defende uma postura neutral do professor perante os alunos no que se refere à expressão dos seus valores e até mesmo às actividades que propõe aos alunos.

Considera, contudo que estes devem fazê-lo em último lugar e não numa perspectiva de imposição ou endoutrinação. Este autor considera que a clarificação de valores é um método de grande validade para ajudar os estudantes a converterem-se em pessoas responsáveis, conscientes e curiosos, apresentando as mais-valias de:

- oferecer aos estudantes um procedimento para analisar as suas vidas, assumir as responsabilidades do seu comportamento;
- articular valores definidos e actuar de acordo com os mesmos.

Alerta que se não for correctamente utilizado pode transformar-se num exercício de rotina, de aritmética, de desenho, num jogo desconexo sem proveito para os alunos ou, até mesmo, outra disciplina se estes não entenderem a inter-relação com a sua vida real. Salienta a necessidade de este tipo de estratégia de verificar num ambiente de sala de aula afectivo, de aceitação e de reciprocidade já que todos os intervenientes têm direito à livre expressão espontânea e voluntária opiniões. Não há respostas incorrectas pois todas são pessoais e individuais. Quanto à avaliação, esta é pessoal e fica a cargo do estudante e não do professor, cabendo somente a este a tarefa de avaliar a forma como está a desenvolver a actividade.

### **2.5.2.2 Desenvolvimento do juízo moral**

Lourenço (2002) percepciona o desenvolvimento moral como uma construção do sujeito em interacção com o meio e insere-o numa perspectiva de desenvolvimento global da pessoa, não sendo, em seu entender, fruto directo de um processo de doutrinação. O desenvolvimento moral faz-se por meio da cognição, raciocínio ou juízo moral (consciência da obrigação do cumprimento de regras) e pela acção moral (cumprimento ou não dessas mesmas regras). Já em Kohlberg (1997) é o sentido de justiça que está no cerne da essência da moralidade. Deste modo, defende que as escolas sejam locais de educação moral devendo estas estar organizadas de modo a que o ensino decorra num ambiente democrático, participativo e onde seja continuamente promovido o sentido de *justiça – Just Community*, tal como este autor e seus colaboradores o realizaram numa escola secundária – Cluster School, na cidade de Cambridge bem como em Scarsdale Alternative High School e School-Within-a-School (S.W.S) (Power, Higgins & Kohlberg, 1989a,1989b; Kohlberg, 1987,1992,1997).

Para Kohlberg a educação moral tem as suas bases na estimulação do pensamento activo dos alunos sobre questões e decisões morais. É por isso defensor da utilização dos

dilemas morais como forma de estímulo e desenvolvimento do raciocínio moral. O célebre dilema de Heinz, entre outros, foi muito utilizado por este investigador e outros para diagnose do estágio de desenvolvimento do juízo moral em estudos longitudinais em diversas culturas e subculturas tipificado como um dilema sobre a justiça (Colby e Kohlberg., 1987). Consoante o tipo de estimulação, os alunos evoluem nos três níveis (pré-convencional, convencional e pós-convencional) e nos seis estádios de desenvolvimento moral. Deste modo, segundo a teoria de *desenvolvimento do juízo moral* de Kohlberg, o juízo moral desenvolve-se por uma ascensão de sucessivos estádios, desde o nível I até ao III, ao longo do crescimento, sem contudo, poderem permanecer em dois dos estádios ao mesmo tempo nem tão pouco regredir ao verificar-se saltos entre os estádios. Todos os indivíduos passavam por essas etapas independentemente da origem cultural destes. Todos passavam, mais ou menos rápido, por essa sucessão de níveis e etapas não se verificando saltos nem tão pouco regressões (Kohlberg; 1992; Carr, 1991; Carmona *et al.*, 1995; Marques, 1998; Menezes, 1999).

Segundo Power *et al.*, (1989), da revisão de diversos estudos no campo da criação de comunidades escolar justas e do desenvolvimento moral é possível enumerar aspectos com maior influência no comportamento e no juízo moral a desenvolver nas escolas e nas salas de aulas:

1. dialogar e discutir de forma franca e global focalizando a justiça e a moralidade;
2. estimular o conflito cognitivo permitindo a exposição de diferentes pontos de vista bem e um elevado nível de racionalidade;
3. participar na elaboração de regras, no exercício de cargos de poder e na responsabilidade;
4. desenvolver níveis mais elevados do desenvolvimento moral na comunidade.

Estas condições configuram a atmosfera moral de uma escola, considerando esta atmosfera num sentido global e amplo, na medida em que são incluídas nesta ambiência moral diversas instâncias de juízo e de desenvolvimento moral que marcam e distinguem outros tantos aspectos onde esse juízo e esse ambiente moral se fazem sentir e notar no seio do ambiente escolar.

O quadro 1 representa os níveis e os estádios da teoria de desenvolvimento de Kohlberg.

Níveis	Estádios de Desenvolvimento Moral
Nível I: <b>Pré-convencional</b> As normas e os valores sociais são respeitados em função das consequências que podem ter (prémio ou castigo)	<b>Estádio 1: moralidade heterónoma</b> O correcto é obedecer para evitar o castigo. Postura egocêntrica. O indivíduo não é capaz de colocar-se no lugar do outro nem reconhece diferentes pontos de vista.
	<b>Estádio 2: Individualismo e objectivo instrumental</b> O correcto é procurar satisfazer os interesses do próprio – individualismo, tendo contudo a percepção do mesmo direito pelos outros e da diferença de opiniões.
Nível II: <b>Convencional</b> As normas e os valores sociais são interiorizados e aceites	<b>Estádio 3: Expectativa mutua e conformidade interpessoal</b> Existe a capacidade de integrar perspectivas diferentes. Procura-se a acomodação dos modelos colectivos.
	<b>Estádio 4: Sistema social e consciência</b> O pensamento moral baseia-se no respeito pela lei e ordem social. Adopção de um ponto de vista colectivo em detrimento dos interesses individuais.
Nível III: <b>Pós-convencional</b> Apelo aos valores e princípios Universais, considerando-se moralmente correcto a acção que está de acordo com estes princípios	<b>Estádio 5: Contrato social e direitos individuais</b> O pensamento moral baseia-se no reconhecimento do contracto social. As leis e as normas como fruto de um consenso que tem como fim o bem da Humanidade.
	<b>Estádio 6: Princípios Universais Éticos</b> O pensamento moral baseia-se nos princípios universais (dignidade da pessoa humana, valor da vida, tolerância, solidariedade, etc) fruto de um raciocínio pessoal e autónomo. É reconhecido o valor do contracto social para garantir os direitos de todos os cidadãos.

Quadro 1 – Estados de desenvolvimento moral de Kohlberg (1979). Adaptado de Power *et al.*, (1989), De Landsheere (1994), Carmona *et al.*, (1995), Kohlberg *et al.*, (1997).

O termo convencional alude a que a pessoa capte as regras ou acordos sociais como inerentes a si próprio. No pós-convencional, há uma separação entre as regras ou expectativas sociais e o próprio, mediante um pensamento baseado em princípios autonomamente eleitos pelo próprio e que estão na base de normas e acordos sociais.

Carmona *et al.*, (1995: 27-28) considera importantes os acréscimos trazidos à teoria da educação moral assim como o valor dos dilemas morais como impulsionadores da evolução e do desenvolvimento do juízo moral. Pelo facto dos dilemas gerarem debate entre os jovens, e portanto criarem *conflitos sociocognitivos*<sup>19</sup> é, no entender deste autor, bem como DE Landsheere (1994), o meio mais adequado para desenvolver um conjunto de competências cognitivas e afectivas que permitem o progresso do raciocínio moral e a criação, modificação ou clarificação das atitudes e condutas.

Segundo este autor, os professores têm a responsabilidade de ensinar valores morais, nomeadamente o da *justiça*, sem contudo impor os seus. Admite que o seu método de educação tem de ser alargado e fazer parte integrante da vivência da escola. Considera

<sup>19</sup> Para Carmona *et al.*, (1995), ao se gerar *conflitos cognitivos* no debate de um dilema, os alunos são obrigados a restabelecer o *equilíbrio* num nível superior de juízo moral, adquirindo posturas mais autónomas.

importante a envolvimento dos alunos do ponto de vista social e moral no próprio funcionamento da escola. Se se quer uma escola *justa*, então os alunos devem ter papel activo na partilha de opiniões e tomada de decisões (Kohlberg e Turiel, 1971 citado por Power *et al.*, 1989).

Ao longo das suas investigações, Kohlberg formou professores que aplicaram o projecto dos dilemas morais em várias classes. Obtiveram bons resultados uma vez que se verificou o desenvolvimento do juízo moral nos alunos, contudo, este investigador verificou mais tarde que os professores formados não implementaram posteriormente nas suas classes essa metodologia justificando que perderam a motivação para o fazer tanto mais que não se adequava aos programas curriculares das suas disciplinas. Posteriormente, procurou que a discussão dos dilemas morais se baseasse em problemas quotidianos da vivência escolar e reforçou a necessidade que a par desta metodologia utilizada em sala de aula toda a escola se envolvesse numa cultura democrática.

### **2.5.2.3 Formação de carácter**

A abordagem dos valores segundo a *formação de carácter* surge nos Estados Unidos em meados da década de 80 como resposta aos modelos anteriormente citados. Tem como principais defensores Ryan (1989,1992), Walberg e Wynne (1989), Lickona (1991) entre outros distinguindo-se do modelo de Kohlberg na medida em que não concebe unicamente a moralidade como um aspecto de evolução cognitiva. Esta é perspectivada por normas da cultura e a moralidade pessoal como aderente a valores e tradições das sociedades, realçando virtudes como a honestidade e a lealdade. Este modelo parte do princípio que a escola tem como tarefa transmitir os valores da sociedade em que se encontra inserida, sustentando a vida de um indivíduo em comunidade. Tal como os anteriores defende que em qualquer área do currículo se pode fazer educação moral. A educação deverá ter um enfoque em conteúdos morais e valores morais e adultos, em especial pais e professores, serão modelos podendo ajudar a desenvolver nos jovens um *good character*. Ensinar valores é portanto um papel fundamental atribuído aos adultos e instituições como a escola.

Nesta perspectiva, os professores deverão ser agentes morais e a par de um corpo de conhecimentos específicos a transmitir, há lugar também para a dimensão moral, onde o ser humano é visto num todo. As narrativas biográficas de figuras marcantes da História devem ser narradas e analisadas pelos estudantes e tidas como exemplos de carácter quer pela positiva



como, por exemplo, Ghandi ou Martin Luther King, ou pela negativa na expressão de Adolph Hitler. Os próprios professores deverão ser modelos de vidas admiráveis e de condutas coerentes com os valores que professam. Em sua opinião é necessário desenvolver um espírito e um pensamento crítico mas ético nos jovens. Deste modo, nos modelos de formação do carácter aprende-se e pratica-se virtudes como a responsabilidade, bons juízos, coragem, auto-controlo em ambiente escolar. É tarefa dos docentes transmitir valores, ensinar a pensá-los e idealizar estratégias de forma a transformá-los em situações concretas de aprendizagem (Ryan, 1989,1992).

Para Lickona (1991) existe dois tipos de valores: os morais e os amorais. Enquanto aos valores morais está subjacente um compromisso, nos amorais tal não acontece e vai de encontro somente ao que se gosta de fazer. Considera que o respeito e a responsabilidade são valores necessários para um desenvolvimento pessoal saudável, para um relacionamento interpessoal, bem como um viver democrático, pacífico e humano em sociedade. A propósito do que é considerado um *good character*, este autor define tão-somente como aquilo que queremos para os nossos filhos, definindo este conceito como

*“character consists of operative values, values in action...we progress in our character as a value becomes a virtue, a reliable inner disposition to respond to situations in a morally good way... good character consists of knowing the good, desiring the good and doing the good...”(idem: 51)*

Pessoas que aprendem estas virtudes e as praticam geralmente têm mais liberdade de escolha que as outras, aspirando sempre o melhor delas mesmas numa visão integral da sua personalidade da sua intelectualidade e não sendo escravos dos seus instintos ou desejos. Kilpatrick (1992, 2004b) considera que os jovens esperam dos pais e da escola uma postura inequívoca de frontalidade, uma história de vida onde o *não*, o *errado* tem lugar sempre que fundamentado, uma visão de vida com sentido onde a auto-disciplina e o sacrifício fazem sentido. Walberg e Wynne (1989) consideram mesmo que o desenvolvimento e formação do carácter pode mesmo ajudar os jovens nas suas tarefas escolares e devem fazer parte dos programas e actividades escolares. A dedicação, o acompanhamento, o rigor, a imparcialidade, a afectividade, a autoridade por parte dos professores servirão de modelo aos alunos como estar na vida e no trabalho. O sucesso académico dos alunos tem a sua célula na autodisciplina, no trabalho de cooperação e no árduo trabalho que estes desenvolvem em contexto escolar e extra-escolar. Deste modo, a escola tem como tarefa desenvolver programas curriculares e extracurriculares para que os alunos desenvolvam estas competências.

#### **2.5.2.4 Treino de Competências**

Os programas de *treino de competências* são diversos e debruçam-se sobre as mais diversas competências, umas mais do foro psicológico como o autocontrolo, auto-estima, assertividade, até aos que pretendem abordar problemas sociais ou pessoais como o alcoolismo, a toxicodependência, ou mesmo a aprendizagem e o estudo e a orientação vocacional. Em 1981, Hopson e Scally (citado por Menezes, 1999) elaboraram um programa de competências exaustivo, a ser implementado nas escolas no âmbito de uma disciplina de opção ou como actividades extracurriculares. Este deveria ser implementado por professores e visava desenvolver competências pessoais, relacionais e em situações específicas do dia-a-dia. Verifica-se, contudo, que somente no domínio das competências pessoais surge um enfoque directo quanto à sexualidade lendo-se nos objectivos “*gerir a sexualidade*”.

#### **2.5.3 Principais críticas aos diferentes modelos de educação moral e dos valores**

##### **2.5.3.1 Críticas ao modelo de clarificação dos valores**

A principal crítica apontada ao modelo da *clarificação dos valores* prende-se com o subjectivismo e o relativismo moral, uma vez que a escolha do que é correcto ou não correcto se faz na pessoa de cada um. Procura-se a coerência interna do sujeito. Esta coerência entre pensar e conduta nem sempre é conseguida. Existem muitos factores que afectam a conduta humana que são ignorados pelos autores deste método e a aspiração a uma mudança de comportamento é questionável tendo em conta a clarificação dos valores pessoais (Kohlberg, 1985; Ryan, 1989, 1992; Wynne, 1989; Lickona, 1991; Kilpatrick, 1992, 2004a; Marques, 1997; Menezes, 1999; Cunha, 2000; Amilburu, 2003b; Couslon, 2004). Outros autores são ainda mais críticos atribuindo a causa dos muitos problemas sociais existentes presentemente nos Estados Unidos com jovens a esta prática utilizada por muitos docentes (Couslon, 2004; Wynne, 1989; Ryan, 1989, 1992; Kilpatrick, 2004a).

Para Couslon (2004) este tipo de estratégia resvala para os modelos de psicoterapia de grupos onde há um contínuo estímulo a que todos falem abertamente num clima de segurança. Em seu entender, o actual modelo de educação sexual implantado nos Estados Unidos está assente neste modelo apesar de lhe ser atribuído os mais diversas designações – *process education*, *affective education*, *confluent education*, *decision making education*, *humanistic education* e

*comprehensive education*, e têm-se verificado ineficaz. O relativismo moral está subjacente já que não é permitido fazer-se qualquer tipo de julgamento ou juízo de valor relativo a uma ideia ou postura dos alunos.

Kohlberg critica o modelo de clarificação dos valores e da formação do carácter. Considera que em ambos existe uma preocupação para que não sejam classificados como modelos endoutrinantes e, como tal, o ensino de valores *universais* como honestidade, solidariedade surgem como relativos a uma cultura, sociedade, professor e/ou aluno. Considera que o desenvolvimento moral é natural no homem, podendo cada cultura fomentar mais ou menos uns que outros (Kohlberg, 1987a). Lickona, por seu turno, refere que muitos professores sem qualquer tipo de formação ética fazem julgamentos como se realmente o seu posicionamento fosse somente uma questão de mera opinião começando por dizer que não há respostas certas ou erradas nas actividades de clarificação de valores. Em seu entender este relativismo levará o aluno a compreender que o que está correcto é o que está certo para mim. Igual pensamento e crítica é dita por Amilburu (2003) que, em seu entender o simples facto de não existir nenhum ponto correcto, nenhum ponto referencial a conjunto de valores dificultar ainda mais a tomada de decisão por parte dos jovens. Acrescenta ainda que para alunos pouco críticos e reflexivo o ponto de ancoragem será certamente outro agente por exemplo os pares, os media, etc. Marques (1997: 42) apresenta inúmeras desvantagens tais como:

- Menospreza a acção moral e a aquisição de comportamentos e atitudes respeitadoras dos outros e das regras sociais;
- Não proporciona aos alunos o contacto com a hierarquia valores inerente a princípios éticos;

Esta estratégia terá o seu mérito se funcionar, como um pré-requisito para que de forma individual se possa reflectir sobre os nossos valores e como patamar de uma discussão mais ampla com os outros (Haydon, 2003). Contudo, para Kilpatrick (2004a, 2004b) quando não se tem a certeza das consequências que determinados modelos de educação sexual podem acarretar, como por exemplo o da clarificação dos valores, o melhor é não os levar a cabo.

### **2.5.3.2 Críticas ao modelo de desenvolvimento do juízo moral**

O modelo de Kohlberg recebeu diversas críticas vindas mesmo dos seus discípulos como James Rest e Carol Gilligan. Estes investigadores nos seus estudos empíricos não encontraram o

pressuposto da sequencialidade nem o da universalidade entre estádios trazendo a jogo regressões e saltos nos estádios bem como os factores idade, género e país (Rest, 1986; Menezes, 1999; Sánchez, 2000; Olmeda & Corbella, 2003). Rest (1986) posiciona-se de forma crítica quanto à leitura directa entre a evolução nos estádios de desenvolvimento do juízo moral (que para Kohlberg se conseguia com recurso aos dilemas) e a execução, no dia a dia, de boas acções do ponto de vista moral. Em seu entender a acção moral vê-se modelada pela cognição da situação, pelas possíveis alternativas que se deparam com o problema moral e suas consequências. Na verdade, próprio Kohlberg foi obrigado a repensar a sua teoria e a corrigir alguns dos seus pressupostos, não encontrava indivíduos que se situassem no estágio 6 bem como para um mesmo dilema existir diferentes classificações.

Pelo facto de esta teoria se centrar no desenvolvimento do juízo moral e descorar a acção moral é criticável uma vez que, segundo, Olmeda & Corbella (2003:134)

*“la educación moral no puede referirse sólo al razonamiento, sino sobre todo a la conducta, y ambos no hay una relación necesaria: podemos razonar sobre lo que debemos hacer y luego actuar de otra manera, pues en la conducta influyen otros factores además del razonamiento, por ejemplo, de tipo afectivo”*

O carácter cognitivista desta teoria, o descorar as dimensões motivacionais e afectivas da conduta moral, o descorar da variabilidade existente entre os indivíduos, e a própria natureza dos níveis e dos estádios do desenvolvimento moral (Carr, 1991; Carmona *et al.*, 1995)

Os defensores do modelo da formação do carácter criticam este modelo dizendo que a forma como é entendida a educação moral em Kohlberg, o relativismo moral está presente pois este autor não propôs conteúdos de moralidade e, deste modo torna difícil o trabalho de professores e pais em orientar as condutas morais dos seus alunos (Ryan, 1989,1992). Uma questão pertinente que se pode levantar é se as formas de raciocínio que se utiliza para solucionar uma situação hipotética nos dilemas morais serão semelhantes às que são utilizadas para solucionar problemas na vida real das pessoas e a sua aplicabilidade em contextos reais dependerem da capacidade cognitiva e emocional do aluno transpor do plano imaginário para o quotidiano (Hickey, 1972; Paolitto, 1975 citado por Power *et al.*, 1989) Evidências empíricas mostram que existe uma relação significativa entre o pensamento e a conduta moral embora permaneça no desconhecimento a forma como ambos se relacionam (Sánchez, 2000).

Para Carr (1991) o próprio desenho de investigação possui limitações na medida em que as crianças podem enviesar os resultados: respondendo o que o investigador quer ouvir e não o que realmente pensam; enganar ou não entender as questões do investigador, levando a outro as

interpretações. Os trabalhos de Rath e Kohlberg são importantes porque envolvem a esfera cognitiva e afectiva e apresentam um desenho de como poderá ser um programa escolar de educação para os valores apresentando propostas concretas de estratégias de educação moral (Valente, 1992; Sánchez, 2000).

### **2.5.3.3 Críticas ao modelo de formação do carácter**

Alguns autores criticam o modelo da formação do carácter pois consideram que este assenta num modelo de virtudes do tipo Aristotélico – saco das virtudes, e os defensores deste modelo não vêem a educação moral como uma construção da personalidade moral e como tal, a conduta moral não está baseada numa construção racional e autónoma de princípios e normas universais mas sim na promoção de determinados traços do carácter como a honestidade, autocontrolo, coragem, tolerância, benevolência (Kohlberg, 1987a; Carr, 1991; Olmeda & Corbella, 2003).

Kilpatrick (2004b), por seu turno, encontra-lhe pertinência e validade numa abordagem deste tipo. Não negando a influencia Grega, considera que a narrativa histórica das virtudes, muito utilizada como motivação e inspiração para a formação do carácter na Grécia Antiga dotava os jovens de um sentido à vida pois para além da informação também há lugar para a formação. Aliás, considera que as novas gerações viram-se privadas desta riqueza. Em Portugal, segundo, Marques (1997) este modelo não teve grande adesão pelo facto de os professores temerem serem transformados em educadores morais e obrigados a transmitir valores básicos com os quais não se sentem identificados. Este defende a junção das duas abordagens, a cognitivo – desenvolvimentista (clarificação de valores) e a educação do carácter pois ambas permitem dar resposta às múltiplas vertentes do desenvolvimento moral dos alunos e da pluralidade da dimensão humana.

### **2.5.3.4 Críticas aos modelos de treino de competências**

Realizou-se, na província de Ontário, um estudo longitudinal com alunos do 7º e 8º ano de escolaridade no âmbito de um programa de educação sexual em contexto escolar. Este programa visava fornecer informações vastas no domínio da sexualidade, em especial na esfera das competências pessoais, relacionais e resolução de problemas em torno da actividade sexual.

O programa foi concebido com vista a produzir efeitos nomeadamente no índice de gravidez adolescente e no comportamento sexual responsável. Fazendo uso de metodologias activas tais como o role-playing, discussão em grupo e visionamento de filmes foi administrado por profissionais com formação (enfermeiros, professores, por exemplo), contudo, neste programa não foram abordados os métodos contraceptivos. Usando uma metodologia de investigação cuidadosa, com sucessivas etapas de avaliação do programa, de feedback positivo por parte de pais e alunos envolvidos, ao fim de 4 anos, os resultados revelaram não existir diferenças significativas entre o grupo experimental e o grupo controlo quantos aos itens em estudo. Alguns autores consideram que este tipo de programas é criticável, na medida em que consideram que as acções humanas são passíveis de treino sem intervenção do factor psicológico. Levanta-se, portanto, problemas de validade conceptual e generalização (Campos, 1997; Coimbra, 1991). Embora no âmbito de programas de prevenção sobre drogas, Carvalho (1990) refere que logo após a implementação dos programas e feita a avaliação dos mesmos estes evidenciaram uma invisibilidade de mudanças na acção dos jovens quando os programas se baseiam em estratégias informativas. Por seu turno, refere que embora os modelos de cariz humanista aumentem o conhecimento também não conduz a mudanças nas atitudes e nos comportamentos. Faz um levantamento dos diferentes modelos e defende que só um modelo cujo processo interactivo envolva a actividade cognitiva-afectiva do sujeito e factores situacionais específicas – factores externos.

#### **2.5.4 Combinação de vários modelos de intervenção**

Tal como se verificou com os diferentes modelos em todos prevalece a questão da eficácia da implementação deste tipo de programas. Somos confrontados com a inexistência de nenhum modelo/estratégia totalmente eficaz para a educação dos valores. Uma visão mais ampla e a procura dos pontos fortes existentes em todos será um ponto a ter em conta. Aposta-se recentemente mais em enfoques dos diferentes modelos procurando o que de melhor cada um tem.

Em 1990, a Lei Orgânica Geral do Sistema Educativo Espanhol (LOGSE, 1990) preconiza um desenvolvimento da educação moral baseado na *construção da personalidade moral*. Numa visão evolutiva da Ciência, da Tecnologia e da Sociedade (CTS), o individuo está constantemente

sujeito a situações anteriormente inimagináveis e para as quais terá de dar resposta. Como tal, a educação moral e dos valores tem uma grande responsabilidade e ela mesma

*“mediante el diálogo, la reflexión, la empatía y la autorregulación, quiere ser capaz de facilitar la construcción de unos principios que sean universalmente aceptables, y que permitan no solo regular la propia conducta, sino también construir autónomamente las formas de vida concretas que en cada situación se consideren, además de justas, mejores y más apropiadas”* (Puig y Martínez, 1989 citado por Olmeda & Corbella, 2003:139)

Nesta proposta a formação moral do discente não deve ser imposto a um sistema organizado de valores nem uma aceitação de convicções pré-estabelecidas mas antes que cada um deve construir a sua própria personalidade moral, sendo uma tarefa permanente de reconstrução pessoal e colectivo de forma morais. Trata-se de um processo individual contando com a colaboração dos demais, partindo do passado e projectando-se no futuro. A razão e o diálogo prevalecerão na solução de possíveis conflitos na formação de indivíduos moralmente autónomos. Pelo desenvolvimento do juízo moral isto é pela formação de capacidades cognitivas de tal forma que sejam capazes de reflectir sobre cada situação e resolver de forma autónoma os possíveis conflitos de valores, pela aquisição de conhecimentos necessários para ajuizar criticamente sobre diferentes circunstâncias e propor soluções e pela formação de competências necessárias à aquisição de condutas morais coerentes. O professor para além de garantir e propor um conjunto de actividades para o desenvolvimento e consolidação de competências cognitivas, processuais e atitudinais deverá promover a organização educativa de forma democrática e participativa, a transversalidade das actividades educativas e a planificação de experiências educativas onde haja a participação social. Contudo, o exemplo dado pelos outros e a vivência num ambiente onde se fomente a democracia, o diálogo, a cooperação são factores externos muito importantes para a formação moral da pessoa. Quanto às técnicas utilizadas, consideram que estas dependem das capacidades que se pretendem desenvolver e da sua idoneidade desde que seja para ajudar os alunos a reflectir sobre aspectos concretos da sua conduta (p.e a clarificação de valores) (*idem, ibidem*).

## **2.6 Metodologias activas em Educação Sexual e Educação para os Valores**

Barragán e Domínguez (1996: 57) propõem uma metodologia de trabalho seguindo diversas fases segundo estratégias de aprendizagem para o *cambio concetual del alumnado*

devendo seguir as seguintes etapas: levantamento da questão problema (as colocadas pelos alunos), pesquisa de informação, tentativa, por parte do aluno, de solução, generalização e aplicação a um novo contexto.

São muito diversificadas as metodologias passíveis de serem utilizadas em aulas de educação sexual. Partindo do princípio que todas elas deverão deixar os intervenientes *à-vontade* para participar activamente debatendo, em grupo, os seus pontos de vista no que concerne a questões relacionadas com sexualidade. De acordo com o(s) objectivo(s) traçado(s) para a aula, a temática a tratar, o grupo turma, os recursos existentes, o professor deverá seleccionar criteriosamente a(s)actividade(s) sendo importante que seja portador de um corpo de conhecimentos, de recursos e aptidão para a leccionação. varie de estratégias. É frequente encontrar diversas dinâmicas de grupo tais como: chuva-de-ideias (*brainstorming*), diversos jogos, role-playing, actividades de caneta e papel ou de reflexão, debates sobre diversas temáticas, construção de cartazes, meios audiovisuais, contudo deve-se também contemplar momentos onde a informação tem lugar. De igual modo é frequente encontrar-se como estratégias em educação sexual o recurso à discussão de dilemas, resolução de problemas; questões abertas; clarificação de valores (ordenação de valores, concordo/discordo/ não sei, questionários sobre, etc) (Barragán & Domínguez 1996; Harrison, 2000).

As estratégias no domínio da educação para os valores são basicamente as mesmas que as propostas para a educação sexual. Frequentemente encontramos o recurso aos dilemas, aos diálogos clarificadores, aos debates, ao trabalho em grupos, brainstorming, ao role-playing, etc. (Carreras *et al.*, 1997).

O modelo da *clarificação de valores* bem como o do *desenvolvimento do juízo moral* utilizam como estratégia os dilemas morais, no entanto, para Kohlberg, esta estratégia servirá para que os alunos atinjam um nível superior no seu desenvolvimento moral (nível III- pós-convencional). Também em Rest (1986) surge o recurso a dramatizações. Este autor defende que se deve canalizar o discente não para a análise do julgamento moral mas mais para a acção moral e suas consequências propondo quatro passos:

1. Identificação e interpretação do problema moral;
2. Formulação e planeamento da acção moral segundo uma perspectiva de moral pós-convencional (valores universais);
3. Avaliação da acção segundo vários prismas e processo de tomada de decisão;
4. Execução do plano de acção moral.



Segundo Carmona *et al.*, (1995: 27-28) são vários os *objectivos gerais* da utilização dos dilemas morais a saber:

- a) Impulsionar e favorecer o desenvolvimento e o crescimento moral do alunos tanto em aspectos cognitivos como atitudinais e, se possível, comportamentais;
- b) Potenciais o desenvolvimento das estruturas universais de juízo moral que permitem a adopção dos princípios gerais de valor;
- c) Ajudar a tomar consciência dos principais problemas éticos da sociedade;
- d) Criar conflitos cognitivos com a finalidade de fomentar o diálogo interno do aluno consigo mesmo e com os outros, de modo a que seja possível desenvolver um raciocínio coerente que facilite a compreensão dos problemas e adopção de uma postura perante eles;
- e) Possibilitar o desenvolvimento de atitudes de respeito e tolerância, estimulando a capacidade de adoptar novas perspectivas e assumir diferentes papéis.

Segundo este autor é difícil de ensinar modos de pensar e de justificar as ideias, decisões e valores pois eles são típicos de cada época formando-se mediante a interacção com o meio social. Deste modo, é necessário que os alunos adquiram uma série de capacidades que lhes permitam formular o seu próprio juízo moral. A utilização dos dilemas morais permite desenvolver uma série de capacidade:

- Auto-conhecimento;
- Capacidade empática (pôr-se no lugar do outros), de sentir e ouvir o que os outros sentem e pensam;
- Dialogais e dialógicas;
- Crítica de forma autónoma de aspectos da sociedade que considera censuráveis.

O professor deverá criar conflito apresentando o dilema e colocando uma série de questões, animar e moderar as discussões e estimular os alunos a colocarem-se no lugar dos outros. Este autor refere que é frequente existir um grupo de alunos que tendam a permanecer calados por timidez ou indecisão. Como tal, o professor deve incitá-los a participar evitando polarização de diálogo entre alguns dos alunos. É igualmente frequente que os alunos reclamem a solução do dilema por parte do docente mas com a continuidade deixarão de o fazer pois compreenderão que é mais importante o que eles próprios pensam. Contudo, caso seja necessário o professor emitir a sua opinião quanto ao dilema deverá fazê-lo submetendo à crítica dos alunos.

## **2.7 Avaliação da implementação da Educação Sexual e da Educação para os Valores**

Uma das grandes dificuldades ao trabalhar em educação sexual e educação para os valores é a própria avaliação. Esta reveste-se de extrema importância e é imprescindível. Aliás, em qualquer processo educativo que envolva um processo de ensino-aprendizagem a avaliação surge como um contínuo, formativo, regulador/formador. Ela, em certa medida, surgirá com a finalidade de apurar se:

- o diagnóstico inicial efectuado foi bem feito;
- a actividade educativa se ajustou à realidade dos alunos, procurando aferir a adequação dos objectivos propostos bem como o grau de consecução dos mesmos;
- foi adequada a metodologia utilizada;
- o grau de participação e satisfação no processo por parte de alunos, professores, Enc. de educação/outros agentes de formação foi conseguido,
- existiram dificuldades e propor formas de superação, isto é, se é necessário reformular o projecto.

Se tivermos como objectivo averiguar em que medida o programa implementado contribuiu para um aumento dos conhecimentos a nível da anatomia e fisiologia dos aparelhos reprodutores humanos, a maior parte dos estudos realizados apontam para um acréscimo significativo de conhecimentos. Se os objectivos se situarem no domínio das atitudes torna-se mais difícil medi-las bem como aos efeitos produzidos nas mudanças de comportamentos. Na verdade, aferir de que forma é que os programas de educação sexual contribuem para uma sexualidade mais responsável, gratificante, informada, e originam uma mudança de comportamentos e atitudes, teríamos de implementar um sistema de monitorização de longa duração (10 a 20 anos.) o que seria muito difícil ou mesmo impraticável para além de subjectivo e de difícil controlo já que existem múltiplos factores internos e externos ao indivíduo que dificultariam a avaliação da intervenção efectuada (Soares & Campos, 1986; Gómez, *et al.*, 1995; Harrison, 2000).

Segundo Domínguez *et al.*, (1996) e Alves (2004) a avaliação deve ser avaliação contínua – diagnóstica (inicial), formativa (ou de processo), sumativa e formadora (final). Frequentemente encontra-se em diversos autores a indicação para se realizar um diagnóstico inicial antes de se implementar um programa de educação sexual afim de se conhecer melhor os alunos e de aferir os seus conhecimentos prévios. Este poder-se-á situar numa mera sondagem relativa a temas

que os alunos queiram ver tratados, dúvidas ou mesmo relativamente aos conhecimentos ou concepções – *pré-teste* dos alunos no domínio da sexualidade. Depois, será necessário planificar (seleccionar conteúdos, objectivos, actividades/estratégias metodológicas, materiais e meios de avaliação). Ao longo da implementação das actividades, dever-se-á ver o seu desenrolar com a finalidade de introduzir mudanças. No final deverá passar-se um *pós-teste* para verificar a evolução do aluno(a) sempre, contudo, com o conhecimento dele uma vez que terá uma finalidade formativa (Garcia, 1995a; Gómez *et al.*, 1995; Muñoz, 1998; Barragán & Domínguez, 1996; Barragán *et al.*, 2002;).

Barragán & Domínguez (1996: 38-46) defendem, contudo, uma perspectiva construtivista do conhecimento, onde é importante diagnosticar as *ideas previas* ou *concepciones*<sup>20</sup> (mudança conceptual) dos alunos. Como tal, uma das formas de avaliação será averiguar a evolução das ideias conceptuais que se produziram durante a implementação do programa. Tal posição é igualmente defendida por Marinis & Colman (1995) referindo que, se o objectivo final aponta para uma mudança de atitudes e comportamentos, para uma reestruturação pessoal é necessário determinar a base conceptual que se pretende trabalhar estabelecendo uma relação entre os conceitos, a realidade e as vivências dos alunos e fazendo uso do conflito cognitivo.

A avaliação pode conjugar aspectos qualitativos e quantitativos e propõem uma diversidade de instrumentos de avaliação, tais como: observação sistemática, entrevista clínica, mapas conceptuais, escalas de atitudes, questionários fechados, diário do aluno, diagnóstico por desenhos, etc.

Quanto à avaliação em educação para os valores torna-se ainda mais complexo o processo. É importante realçar que não se pretende transmitir ou ensinar conteúdos teóricos mas sim, permitir que estes reflectam sobre alguns problemas que envolvem situações do dia-a-dia, permitindo que desenvolvam o raciocínio moral, as atitudes e valores. A avaliação terá de ser, segundo Carmona *et al.*, (1995) e Domínguez *et al.*, (1996), necessariamente qualitativa e seguindo critérios tais como:

- participação dos alunos nas actividades de grupo e de discussão;
- cumprimento de regras de funcionamento das aulas;
- cooperação;
- aceitação e respeito pelas opiniões dos outros;
- capacidade de diálogo e de fundamentação de ideias;

---

<sup>20</sup> Apesar da grande diversidade de terminologia utilizada quando se aborda as concepções dos alunos Barragán e Domínguez tanto usam o termo *ideas previas* tal Hierrezuelo e Montero (1988) como o termo *concepciones* tal como Giordan e Vecchi (1988).

- desenvolvimento do raciocínio moral;
- registos de trabalho de grupo ou individuais;

Seguindo a metodologia do construtivismo, Domínguez *et al.*, (1996) e Barragán *et al.*, (2002) defendem que a avaliação terá de envolver o professor e os alunos. Ocorrerá no início, durante e no final do processo ensino-aprendizagem, utilizando-se, por exemplo, fichas de auto e co-avaliação por parte de alunos e professor(a). É importante que o docente estimule a livre expressão do pensamento dos alunos.

Em Portugal pouco se tem dito sobre a avaliação em educação sexual. Não espanta uma vez que esta nem sequer está devidamente implementada numa perspectiva curricular. Alguns autores, contudo, têm tecido pareceres em ordem a esta questão. Silva (2004) considera que a avaliação é muito importante e prevê-la nas vertentes da informação anatómica e fisiológica bem como nos comportamentos. Quanto aos valores considera que deve existir uma ampla discussão sem contudo serem sujeitos a avaliação. Sampaio (2004) vê a avaliação através da discussão de trabalhos realizados pelos alunos.

## **2.8 Perfil profissional e moral do(a) educador(a) sexual**

É importante reflectir sobre o perfil profissional dos educadores em Educação Sexual e dos Valores pois esta temática não pode ser deixada ao voluntarismo individual sob pena de instituir a subjectividade como regra de valor. Os formadores devem ter as suas opiniões num contexto de diálogo e de argumentação fundamentada e reflexiva. É-lhes, certamente exigido um altíssimo nível de reflexividade, um altíssimo nível de preparação teórica e de experiência pedagógica, uma elevada capacidade de diálogo interdisciplinar. Um perfil profissional bem desenvolvido, possuir juízo recto, equilíbrio e amadurecimento afectivo e psicológico, uma serena e integrada sexualidade pessoal de forma a poder orientar os alunos numa visão integrada da sexualidade humana (Ortega, 1994; Harrison, 2000; CEP, 2005). A CEP (2005) ressalta ainda a fidelidade aos valores que sustentam os projectos de educação sexual propostos pela escola de forma a garantir a indispensável confiança por parte das famílias e da escola. Seria certamente desejável que todos os jovens tivessem professores – formadores em educação sexual e dos valores, como pessoas moralmente admiráveis. Mas se será correcto e lícito exigir aos professores que se ajustem a determinadas regras tradicionais de estilo de vida quando essas mesmas regras não se compaginam com os valores morais dos professores? Neste campo

poder-se-á levantar as seguintes questões: Poderá um(a) professor(a) divorciado(a) ser formador em E.S? e um Homossexual? E um(a) casado(a) que encare como positivo e natural as relações extraconjugais? Haydon (2000) não faz uma leitura directa entre vida pessoal dos docentes e a sua função como discentes no domínio da educação sexual. Daí que se advogue para além da experiência profissional, a necessidade de formação neste campo. Harrison (2000) aponta algumas sugestões para o sucesso de um(a) professor(a) no campo da educação sexual:

- ✓ Interesse-se verdadeiramente pelos seus alunos, fale com eles e procure descobrir as suas realidades, concepções, tabus e necessidades em relação a educação sexual;
- ✓ Ser ele próprio tendo o cuidado de não falar da sua vida sexual;
- ✓ Reflecta sobre si e sobre a sua actuação;
- ✓ Crie uma rede de apoio para si mesmo, partilhando com colegas e amigos as suas experiências no domínio da educação sexual;
- ✓ Promova encontros com colegas que trabalhem nesta área para discutirem e o apoiarem no seu trabalho;
- ✓ Utilize metodologias activas e diversos recursos, por exemplo, mude o aspecto da sala de aula, pois desta forma é criado um ambiente diferente facilitando o diálogo entre os jovens;
- ✓ Crie um conjunto mínimo de regras, e mantenha-as embora de forma flexível na sala de aula.

## **2.9 Modelo reflexivo na formação inicial e continuada de professores**

Nos últimos anos muitos têm sido os modelos propostos para a formação inicial de professores. O modelo reflexivo defendido por muitos autores assenta na ideia do professor como prático reflexivo, onde se privilegia uma postura de, abertura de espírito<sup>21</sup>, de responsabilidade e de sinceridade por parte do professor em formação inicial ou continuada perante a sua prática docente (Schön, 1992,1995; Zeichner, 1993; Alarcão, 1996; Estrela, 1997).

O processo reflexivo deverá ter lugar antes, durante e depois da acção, a que Schön (1992, 1995) apelidou de *reflexão na acção (reflection-in-action)* e *reflexão sobre a acção (reflection-on-*

---

<sup>21</sup> Segundo Zeichner (1993) o espírito aberto por parte do professor é fundamental para que este examine e fundamente constantemente a sua prática e descubra forma de superar obstáculos ou conflitos. Esta postura consegue-se com constante questionamento sobre a razão das suas práticas em sala de aula.

*action*, pois os pensamentos, planos e percepções dos professores influenciam e determinam a sua conduta em sala de aula. Deste modo, os professores aprendem a partir da análise e interpretação a sua própria actividade, conduzindo a um conhecimento específico ligado à acção (*knowing-in-action*) proveniente da sua prática, conhecimento esse táctico, pessoal e não sistemático. Para tal, é necessário contudo, ser-se reflexivo.

A prática reflexiva segue três orientações conceptuais genéricas: a reflexão como, instrumento de mediação da acção, modo de optar entre visões do ensino em conflito e como experiência de reconstrução. Na actualidade, nos E.U.A, os modelos de formação inicial incidem mais num *practicum* de carácter investigativo onde os futuros docentes desenvolvem competências reflexivas que lhes permitirão repensar as suas estratégias de ensino e consciencializarem-se pelo seu desenvolvimento profissional (Zeichner, 1993). Weis & Louden (1989 citado por Braga, 1998) salientam quatro tipos diferentes de reflexão na acção, a saber:

- ✓ A **introspecção** ou **reflexão interiorizada e pessoal** acerca dos pensamentos e sentimentos próprios numa perspectiva distanciada relativamente à actividade diária e quotidiana (diários, reflexões, entrevistas);
- ✓ O **exame** que implica uma referência do professor a acontecimentos ou acções que ocorreram no passado, presente ou futuro e é obtido pela discussão (diários, observação participada, entrevistas, debates);
- ✓ A **indagação** relacionada com a metodologia de *investigação-acção*, analisando o professor a sua prática e identificando estratégias para a melhorar;
- ✓ A **espontaneidade ou reflexão na acção** (Schön, 1992, 1995) perante determinada situação, leva o professor a improvisar, adoptar, resolver problemas, tomar decisões em sala de aula no momento exacto.

O crescimento profissional do professor depende muito da forma como este identifica as dificuldades e do modo como formula estratégias para superá-las. Assim, na perspectiva de Alarcão (1996: 19) o formador/orientador desempenha as funções de: “*abordar os problemas que a tarefa coloca, escolher na sua actuação as estratégias formativas que melhor correspondem à personalidade e aos conhecimentos dos formandos com quem trabalha e tentar estabelecer com eles uma relação propícia à aprendizagem*”.

Neste sentido, qualquer docente, independentemente da disciplina que lecciona deverá desenvolver, ao longo da sua formação (inicial ou continuada) um espírito reflexivo como forma de crescimento pessoal e profissional bem como forma de auto-avaliação.

Na actualidade a formação de professores assenta no desenvolvimento de atitudes e capacidade reflexivas nos docentes. Para Zabalza (1994) o ensino deve ser perspectivado como acção e a acção educativa como praxis. Deste modo uma postura crítica e interpretativa por parte dos docentes na procura de significados para as diferentes atitudes e comportamentos de alunos e professores trará à docência uma perspectiva segundo um paradigma investigativo e formativo. O desenvolvimento profissional do docente enquadra-se no conceito de professor investigador (Stenhouse, 1993) e de profissional reflexivo segundo uma perspectiva de *investigação-acção* na medida em que o próprio professor participa directamente na sua formação pelo questionamento sistemático das suas práticas profissionais e convicções pessoais. (Schön, 1992,1995; Alarcão, 1996; Zeichner, 1993)

Desta forma, igualmente na área da educação para os valores em sexualidade este carácter reflexivo deve ser trabalhado para que se crie por parte dos docentes uma postura que ajude a desenvolver o perfil profissional que se deseja.





### **CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA**

Apresentar-se-á neste capítulo uma descrição da metodologia utilizada no estudo, bem como a fundamentação inerente à investigação em causa – estudo de caso. Serão descritos com pormenor todos os passos seguidos na investigação, caracterização dos professores e alunos, descrição do plano de intervenção junto de professores e alunos, fundamentação das opções tomadas a nível da selecção e construção de instrumentos de recolha de dados, sua validação e implementação.

O estudo decorreu segundo quatro fases, a saber: *fase 1* – diagnóstico das concepções, opiniões e atitudes dos professores da escola (questionário) e das professoras estagiárias (entrevista) face à temática da educação sexual e educação para os valores em sexualidade. Relativamente aos alunos pretendíamos, de igual modo, diagnosticar as suas concepções face à educação sexual e auscultar as opiniões, atitudes e comportamento no domínio da sexualidade humana; *fase 2* – formação de professoras estagiárias e elaboração de um programa de Educação para os Valores em sexualidade com vista à sua implementação nas aulas de Área de Projecto (A.P) e Formação Cívica (F.C); *fase 3* – a implementação do referido programa em três turmas do 9º ano pelas professoras estagiárias sendo supervisionado pela investigadora e estagiárias, *fase 4* – auto e hetero – avaliação da implementação do programa realizada pelas professoras estagiárias e a avaliação do programa por parte dos alunos que estiveram sujeitos a este. Far-se-á ainda uma descrição e fundamentação passo a passo conforme se descreve o desenrolar do processo.

#### **3.1 Característica da investigação qualitativa**

Atendendo ao papel desempenhado pela investigadora na recolha de dados, esta é considerada como principal “instrumento de medida” pois, efectuando a recolha de dados, envolve-se pessoalmente no fenómeno a ser estudado e procura no final, desenvolver possíveis explicações para o mesmo (Bogan & Biklen, 1994; Gall *et al.*, 1996; Carmo & Ferreira, 1998).

O estudo de caso que levamos a cabo insere-se numa perspectiva epistemológica de investigação do campo educacional pós-positivista, na medida em que a metodologia utilizada e o tipo de estudo exemplificam a necessidade que a ciência actualmente tem e reconhece de abeirar-se de situações humanas que por si mesmas se tornam pertinentes, logo merecedoras

de atenção e de investigação. Assim sendo, a questão particular da sexualidade e dos valores que aqui nos ocupa nas suas diferentes valências abre o próprio conceito de ciência ao desafio de uma análise de dados interpretativa e naturalista que aqui nos propomos fazer. A metodologia investigativa interpretativa pressupõem, entre outros aspectos, uma visão holística e sistémica do contexto por parte do investigador, que recolhe dados e isola temas e expressões para análise. Procurando explicar modos de acção em contextos particulares, o investigador pode tecer várias interpretações (Erickson, 1986; Tesch, 1990; Miles & Huberman, 1994).

Segundo Lessard-Hébert *et al.*, (1990:175) quando “*o objecto geral da investigação é o mundo humano enquanto criador de sentido*” e é inerente ao investigador a compreensão do significado ou da interpretação dada pelos próprios sujeitos inquiridos, o estudo enquadra-se numa abordagem metodológica de natureza qualitativa. Dado que o propósito da investigação é interpretar os fenómenos no seu contexto natural, a abordagem é portanto dita naturalista. O estudo de caso envolve tipicamente a investigação de um fenómeno para o qual as fronteiras entre o fenómeno e o seu contexto não estão claramente evidentes (Yin, 1989).

Para garantir a fiabilidade do estudo, fazemos uma descrição pormenorizada e rigorosa dos procedimentos e do programa que se desenrolou num total de 21 aulas – Formação Cívica (F.C), Área de Projecto (A.P) e Ciências Naturais (C.N), perfazendo 27 horas para cada turma. Com a finalidade de garantir a validade interna utilizámos diferentes instrumentos de recolha de dados e optámos por usá-los, de igual modo nas três turmas em estudo. A multiplicidade de fontes de informação permitiu um processo de triangulação da mesma. Analisámos, também, os resultados com outros investigadores. Não foi considerado por nós a validade externa uma vez neste tipo de estudo não se pode fazer generalizações. Os resultados referem-se exclusivamente à amostra em estudo e à metodologia por nós seguida. Servirá somente como orientação para estudos em amostras semelhantes.

### **3.1.1 Trabalho de campo**

O trabalho de campo conducente à investigação foi desenvolvido no ano lectivo 2003/04, numa escola 2.3 do concelho de Matosinhos – Porto e seguiu várias fases explicitadas no ponto 3.2 deste capítulo.

### **3.1.1.1 Local**

O estudo desenrolou-se numa Escola Básica 2,3 do concelho de Matosinhos. Esta escola criada em 1973 no âmbito de um plano de emergência então implementado e com o objectivo de fazer face às necessidades educativas inerentes ao alargamento da escolaridade obrigatória bem como ao crescimento já verificado no concelho de Matosinhos. Manteve-se em instalações provisórias até ao ano de 1992 onde veio a ocupar um edifício construído de raiz e localizado em zona escolar. O próprio crescimento da população escolar assim o ditou, tanto mais que começou a receber alunos de zonas mais periféricas do local onde se situa e atingindo uma situação de ruptura em 1979. Em 1980, após construção da escola secundária passou a receber alunos do 5º e 6º ano. Sempre se verificou um excelente ambiente humano fruto de uma grande estabilidade a nível da gestão escolar bem como do seu corpo docente. O espírito formativo e formador são rosto de uma escola aberta à formação de professores. Situa-se numa área essencialmente de comércio e indústria.

A grande maioria dos Encarregados de Educação possui a escolaridade obrigatória, havendo contudo um número considerável de pais com o ensino secundário e ensino superior. O sector terciário é o que se encontra mais representado no que se refere às profissões dos encarregados de educação<sup>22</sup>. Trata-se de uma escola bastante dinâmica e inovadora na implementação de muitos projectos-piloto no âmbito de experiências de inovação educativas quer a nível de concelhio quer a nível nacional<sup>23</sup>, mas onde a implementação da Educação Sexual formal e não formal, não se tem verificado de forma estruturada e sistemática. Possuidora de um quadro jovem e dinâmico de professores e funcionários, a abertura ao diálogo é uma realidade. Trata-se de uma escola aberta à investigação, à formação de professores e à formação de alunos mais responsáveis, críticos e intervenientes. A investigadora/orientadora lecciona nessa escola desde o ano lectivo de 1999/2000.

### **3.1.2 População do estudo**

O estudo incidiu sobre uma população diversificada: professores do 2º e 3º ciclos da escola, três professoras a realizar estágio pedagógico pela Faculdade de Ciências do Porto (F.C.U.P) e a totalidade dos alunos do 9º ano da escola.

---

<sup>22</sup> /n Projecto Educativo 2001/04.p. 2-17.

<sup>23</sup> Projectos como a "Escola Cultural", Autonomia de Gestão Financeira, Autonomia Global, Equipa de Educação Especial de Matosinhos, Coordenação de Acção Social Escolar, adesão ao Projecto de Gestão Flexível do Currículo, Centro de Formação de Professores, Clubes de Ocupação de Tempos Livres, e Equipa de Integração.

### 3.1.2.1 Caracterização da amostra de professores.

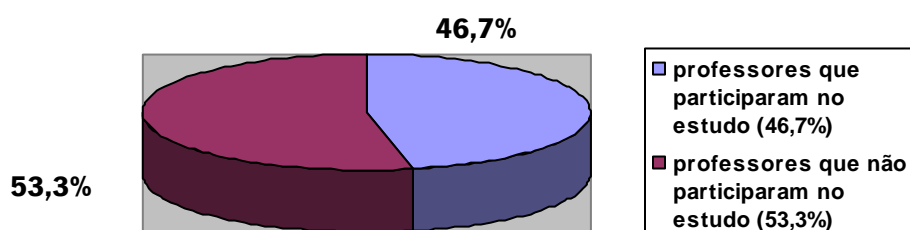
Por meio de um questionário auscultamos todos os professores do 2º e 3º ciclo da escola, num total de 90. Contudo, e após procedimento explicitado no ponto 3.2.1 deste capítulo somente obtivemos resposta por parte de 42 professores o que representa uma percentagem de 46,7 % da população alvo deste sector. O quadro 2 refere os dados sociodemográficos referente aos professores que voluntariamente entregaram o seu questionário.

**Quadro 2 – Caracterização dos professores quanto às variáveis sócio-demográficas sexo, idade, e anos de serviço**

<b>Professores participantes na investigação (N=42)</b>					
<b>Variáveis sociodemográficas</b>		<b>2º Ciclo</b>	<b>%</b>	<b>3º Ciclo</b>	<b>%</b>
<b>Sexo</b>	<b>Feminino</b>	18	42,9	13	31,0
	<b>Masculino</b>	6	14,3	5	11,9
<b>Idade</b>	<b>≤ 29anos</b>	1	2,4	1	2,4
	<b>30 a 39 anos</b>	5	11,9	8	19,1
	<b>40 a 49 anos</b>	7	16,6	7	16,6
	<b>≥ 50 Anos</b>	11	26,2	1	2,4
<b>Anos de Serviço</b>	<b>0 a 5 anos</b>	2	4,8	1	2,4
	<b>6 a 15 anos</b>	4	9,5	9	21,4
	<b>16 a 24 anos</b>	7	16,6	5	11,9
	<b>≥ 25 Anos</b>	11	26,2	2	4,8

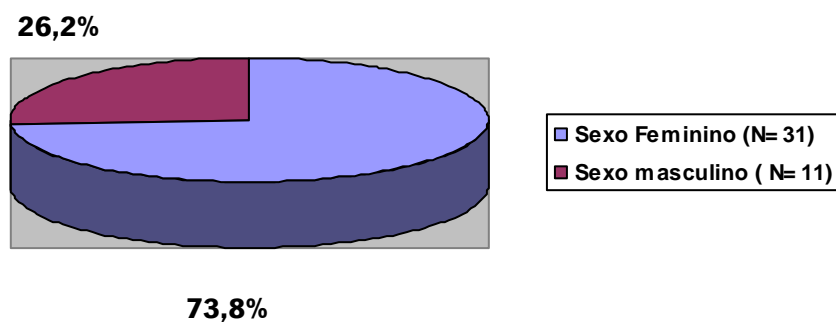
O gráfico circular 1 representa a percentagem de professores do 2º e 3º ciclo que aderiram versus os que não aderiram ao estudo.

**Gráfico 1 – Percentagem de professores que aderiram ao estudo (N=42)**



O gráfico 2 refere-se aos dados relativos ao sexo dos professores do 2º e 3º ciclo participantes no estudo.

**Gráfico 2 – Sexo dos professores do 2º e 3º ciclos intervenientes no estudo**



Constata-se que a grande maioria dos professores do estudo são do sexo feminino. Esta realidade de género ocorre tanto a nível da escola onde o estudo se desenvolveu como na própria profissão docente onde a grande maioria são docentes do sexo feminino.

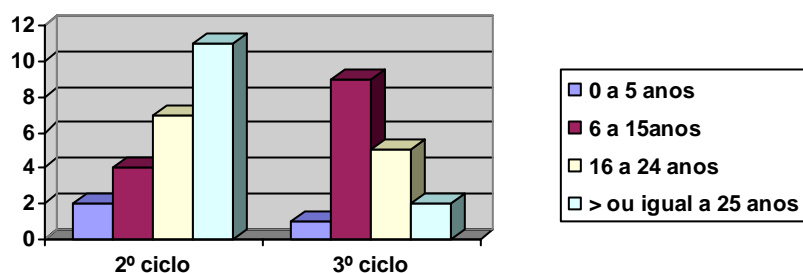
Nos gráficos 3 e 4 estão presentes, respectivamente, a idade e os anos de serviço dos professores do 2º e 3º ciclo que responderam ao inquérito.

**Gráfico 3 – Idades dos professores do 2º e 3º ciclo intervenientes no estudo**



É possível constatar que a faixa etária dos professores do 2º ciclo se situa acima dos 40 anos, e maioritariamente superior a 50 anos. Relativamente ao 3º ciclo, as idades dos docentes centram-se nos intervalos 30 – 39 e 40 – 49.

**Gráfico 4 – Anos de serviço dos professores do 2º e 3º ciclos intervenientes no estudo**



É notória a diferença constatada quanto ao número de anos de serviço entre docentes do 2º e 3º ciclo. No 2º ciclo a maioria dos professores possui mais de 25 anos de serviço enquanto no 3º ciclo este situa-se no intervalo de 6 a 15 anos de serviço. A experiência profissional é pois completamente distinta.

### **3.1.2.2 Caracterização das professoras estagiárias**

No ano lectivo de 2003/04 a Faculdade de Ciências da Universidade do Porto enviou para a escola três alunas que se encontravam no último ano da licenciatura do ramo educacional. Duas professoras estagiárias (PEA e PEC) eram provenientes da licenciatura de Biologia – Geologia (ramo educacional) e uma (PEB) da licenciatura em Geologia (ramo educacional). As professoras estagiárias PEA e PEC possuem 23 anos de idade e a PEB 28 anos. As três professoras tiveram um percurso académico semelhante sendo oriundas, no ensino secundário, do agrupamento 1: Científico-Natural. A formação científica das professoras estagiárias é semelhante até à entrada na Faculdade onde, como é sabido os planos curriculares são distintos entre a Licenciatura de Biologia – Geologia e a de Geologia, esta última com reduzido número de disciplinas da área de Biologia.

### **3.1.2.3 Caracterização da amostra de alunos**

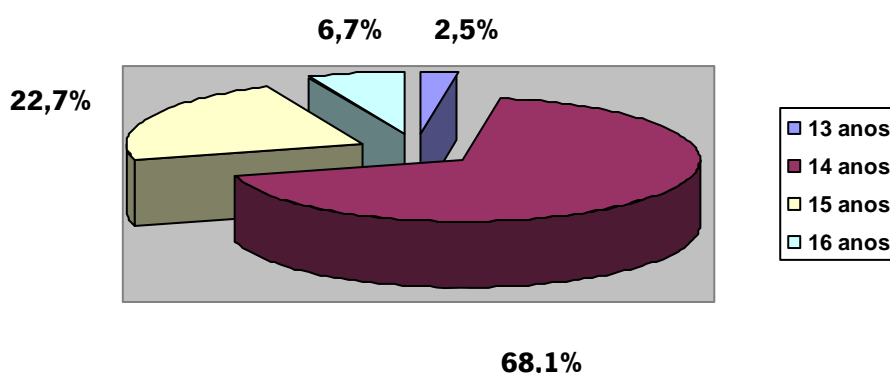
Os alunos intervenientes neste estudo encontravam-se a frequentar o 9º ano de escolaridade e pertenciam às cinco turmas existentes na escola (9ºX,Y,Z,W e K). Somente três dessas turmas (9º X, Y e Z) foram submetidas ao programa de educação para os valores em sexualidade elaborado pela investigadora em colaboração com as professoras estagiárias. As restantes duas turmas (9º W e K) foram sujeitas a três sessões de educação sexual dinamizadas e coordenadas por uma equipa que, nesse preciso ano lectivo, foi criada para iniciar um trabalho de implementação da Educação Sexual na Escola. Contudo, à excepção da coordenadora do projecto (professora efectiva do 11º grupo B) que obteve uma redução de duas horas na carga lectiva semanal, todos os restantes elementos, aderiam de forma voluntária sem redução de carga horária semanal. O projecto de Educação Sexual foi intitulado de “*Eu, Tu*

...*Nós e Eles – Falando de Sexualidade*”<sup>24</sup>. O quadro 3 pretende caracterizar os alunos envolvidos no estudo num total de 119 alunos quanto à idade e sexo.

**Quadro 3 – Caracterização dos alunos quanto à idade e ao sexo.**

Turmas Intervenientes			9º X	9º Y	9º Z	9º W	9º K	Total	
Nº DE ALUNOS POR TURMA			28	19	24	25	23	119	
Sexo	Feminino	Idade	13 Anos	-	-	1	-	-	1
			14 Anos	13	1	10	8	4	36
			15 Anos	-	7	3	1	4	15
			16 Anos	-	1	-	1	1	3
		Sub -Total de alunos		13	9	14	10	9	55
	Masculino	Idade	13 Anos	-	-	-	2	-	2
			14 Anos	14	2	8	11	10	45
			15 Anos	1	4	2	2	3	12
			16 Anos	-	4	-	-	1	5
	Sub -Total de alunos		15	10	10	15	14	64	

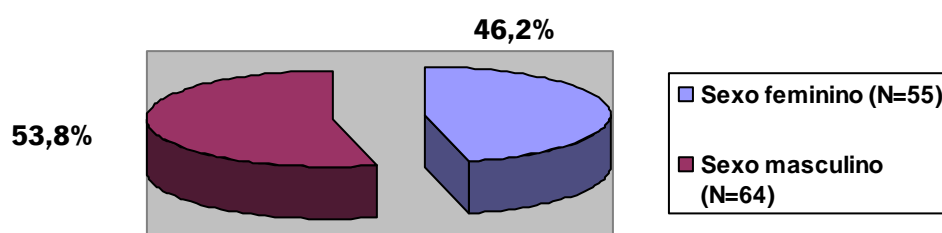
**Gráfico 5 – Idades dos alunos do 3º ciclo intervenientes no estudo (N=119).**



A idade da grande maioria dos alunos intervenientes no estudo é de 14 anos, o que representa uma idade típica para adolescentes que frequentam o 9º ano de escolaridade sem retenções.

<sup>24</sup> Esta equipa era constituída por 5 elementos nos quais se incluiu a investigadora. Sob coordenação de uma professora do 3º ciclo de Ciências Naturais (11º grupo B) e relevante orientação e co-coordenação da psicóloga escolar, contou ainda com a participação de uma professora do 2º ciclo – 4º grupo A (Ciências da Natureza/Matemática) e uma professora de EMRC do 2º e 3º ciclo. A investigadora aceitou participar nesta equipa por convicção de esta ser, sem dúvida, uma área de extrema importância para ser trabalhada com alunos e professores da escola. Acresceu ainda o facto de esta possuir alguma experiência no domínio do trabalho de campo em educação sexual. Em anos anteriores e de forma voluntária implementou e assistiu à implementação de educação sexual em contexto de sala de aula. Assim, durante todo o ano lectivo 2000/01 implementou a educação sexual em 2 turmas do 8º ano na disciplina de Área de Projecto. Em 2002/ 03, no âmbito da sua função de orientadora de estágio, assistiu à implementação de 4 sessões de educação sexual com alunos do 9º ano pelas professoras estagiárias. A orientação e formação das professoras estagiárias ficaram, contudo a cargo da psicóloga escolar. A investigadora somente foi observadora da grande maioria das sessões que foram implementadas na escola.

**Gráfico 6 – Sexo dos alunos do 3º ciclo intervenientes no estudo**



Relativamente ao género, a amostra é idêntica. Deste modo, numa análise fugaz, as respostas/opiniões obtidas no questionário inicial, realizado a todos os alunos do 9º ano, são características de adolescentes. Só numa análise de conteúdo mais pormenorizada poderemos perscrutar possíveis diferenças quanto ao género.

### **3.2 Plano de intervenção junto dos professores e alunos – justificação do mesmo**

Dada a vastidão do tema e do número de alunos da escola, optou-se por trabalhar somente num contexto de 3º ciclo. A parte prática deste estudo envolveu 4 fases, como se explicitará com mais pormenor nas alíneas seguintes. De início, *fase 1*, fizemos uso, entre outros instrumentos de recolha de dados, de um questionário a todos os professores do 2º e 3º ciclo, de entrevistas às 3 professoras em estágio pedagógico do 11º grupo B (no início e no fim da implementação), de questionários a todos os alunos do 9º ano, antes e depois da implementação do programa de formação. Aquando da avaliação final que pretendia aferir ao grau de satisfação quanto à implementação do programa de Educação para os Valores em sexualidade implementado pela investigadora e do projecto de educação sexual “*Eu, Tu ... Nós e Eles – Falando de Sexualidade*”, a questão número 10 do questionário inicial foi repetida para todos os alunos, servindo de *pós-teste* quanto às atitudes e comportamentos em relação à sexualidade humana. Fez-se também uso, como instrumentos de recolha de dados, de resultados obtidos em algumas fichas de trabalho de reflexão individual e/ou de grupo. Embora fora do âmbito desta investigação, após a administração do questionário passou-se um teste diagnóstico para aferir os conhecimentos/concepções alternativas dos alunos na área de sexualidade humana. Com base nos resultados do teste de diagnóstico elaborou-se posteriormente a planificação do programa de educação para os valores em sexualidade tendo



por base a noção das áreas temáticas onde os alunos revelaram desconhecimento e/ou concepções alternativas.

A *fase 2* consistiu na formação das professoras estagiárias por parte da investigadora/orientadora com vista à elaboração, implementação e avaliação do programa nas 3 turmas do 9º ano de escolaridade (X, Y e Z). Para tal a investigadora/formadora delineou um plano de formação de aproximadamente 25 horas (ver cronograma de formação no anexo X), num total de 10 sessões, onde teve como preocupação abordar temas essenciais para uma melhor compreensão do que é a sexualidade, educação sexual e educação para os valores, tipos de modelos de implementação, estratégias/actividades possíveis de serem implementadas com os alunos, entre outros aspectos de formação neste campo.

Após formação e elaboração do programa de Educação para os Valores em Sexualidade passou-se à acção junto dos alunos do 9º ano. A razão pela qual somente se implementou o programa em 3 das 5 turmas do 9º ano prendeu-se com vários factores, entre eles, e o mais relevante, pelo simples facto de existir somente três professoras estagiárias na escola disponíveis para a implementação do programa e pelo facto de na nossa opção metodológica de registo de dados se fazer segundo um protocolo de observação naturalista, em sala de aula, elaborado por cada uma das observadoras e, posterior compilação, no final de cada implementação, exigir muito trabalho por parte da investigadora/formadora e professoras estagiárias. Estes protocolos de observação pretendem representar um instrumento fidedigno sobre o desenrolar das aulas. Também foi decisivo o facto de existirem limitações de ordem temporal para a realização da investigação e elaboração da tese. Seria certamente difícil, pelas razões atrás mencionadas, acompanhar o processo de implementação do programa em todas as turmas do 9º ano.

A escolha pela implementação no 9º ano de escolaridade e não noutro nível de ensino deveu-se ao facto de estes alunos se encontrarem a finalizar a escolaridade obrigatória e, se não prosseguirem estudos, poderem escapar a uma abordagem da educação para os valores em sexualidade. Foi também decisivo o estado de seu desenvolvimento psicológico<sup>25</sup> e cognitivo que para alunos do 9º ano se espera que seja avançado uma vez que, muitas actividades exigiam reflexão, espírito crítico e maior capacidade argumentativa.

O programa de Educação para os Valores em Sexualidade foi elaborado e supervisionado pela investigadora/orientadora de estágio em 6 aulas de Área de projecto (A.P) (duração de 90 minutos cada) e 6 aulas de Formação Cívica (F.C) (duração de 45 minutos cada) aplicando-se,

---

<sup>25</sup> Nesta fase etária os jovens, na sua maioria, são comunicativos, francos, sociáveis, críticos e possuem já uma maior capacidade de verbalização acompanhada de necessidade de independência (Gesel, Arnold (1978), citado por Fontes, A. (1987).

respectivamente, os módulos de *Educação para os Valores em Sexualidade e Competências Individuais e Sociais em Sexualidade* (anexo X). Solicitou-se aos professores que leccionavam estas áreas curriculares não disciplinares (A.P e F.C) autorização para a implementação do programa nas suas aulas, muito embora a investigadora já a tivesse obtido por parte do presidente do Conselho Executivo da escola. A professora responsável pela Área de Projecto do 9º X<sup>26</sup> solicitou um ligeiro encurtamento no programa visto não poder dispensar a totalidade das aulas pretendidas. Contudo, genericamente o programa foi cumprido.

Constou ainda do programa de Educação para os Valores em Sexualidade, a planificação de 10 aulas de Ciências Naturais (45 minutos) relativas à unidade temática “*Transmissão da Vida*” sem, contudo, ter sido alvo de registo via protocolo naturalista de observação. Esta planificação foi integralmente cumprida pelas professoras de Ciências Naturais que leccionavam as turmas 9º Y e Z, constando actividades laboratoriais, projecção de *PowerPoint* e trabalho de pesquisa e de grupo<sup>27</sup> na área temática métodos contraceptivos e IST’s. Existiu por parte das professoras estagiárias grande preocupação em cumprir toda a planificação referente ao programa.

O privilegiar de trabalho de grupo, debates, simulações, trabalho de pesquisa, são algumas, entre muitas, estratégias que promovem uma postura crítica fundamentada, reflexiva e cívica sob temas que poderão ser enquadrados numa abordagem Ciência Tecnologia – Sociedade (CTS). Procuramos deste modo elaborar uma planificação que respeitasse este tipo de abordagem. De facto, na actualidade vivemos segundo um novo paradigma. As sociedades contemporâneas estão intimamente ligadas ao desenvolvimento científico e tecnológico, e não sendo estes independentes dos valores sociais e éticos do momento, interagem e influenciam-se mutuamente. No dizer de Martins e Veiga (1999: 2-4), *vivemos na trilogia ciência-tecnologia-sociedade*. Pareceu-nos muito importante este tipo de abordagem com os alunos.

Sendo um dos principais objectivos do movimento CTS a promoção de uma melhor literacia científica e tecnológica dos alunos, a Educação em Ciência passa por (re)interpretar a natureza da Ciência, a sua História, procurando desmistificá-la, olhá-la com novos horizontes numa relação dialéctica entre cultura humanista/cultura científica, contextualizadas nas Metaciências – História da Ciência, Psicologia da Ciência e Sociologia interna e externa da Ciência (Martins, 2002; Fontes & Silva, 2004).

---

<sup>26</sup> O facto de a professora responsável pela AP no 9º X ser a professora da disciplina de Ciências Naturais desta turma e das turmas 9º W e K e a coordenadora do projecto “*Eu, Tu ... Nós e Eles – Falando de Sexualidade*” facilitou imenso a implementação do programa. Desde de início procurou-se garantir uma coerência interna na abordagem dos conteúdos científicos relativos à unidade temática “*Transmissão da Vida*” com excepção de aulas de trabalho prático laboratorial que as turmas do 9º X, W e K não o realizaram.

<sup>27</sup> Procurou-se desenvolver a metodologia de aprendizagem cooperativa.

Em nosso parecer, a própria abertura do acesso das novas gerações às novas tecnologias de informação, de um mundo cada vez mais aberto, exige por si mesma ser acompanhada e integrada pelo próprio crescimento pessoal. Foi nosso propósito trabalhar em Educação para os Valores em Sexualidade, num contexto de sala de aula, segundo uma visão holística da própria Ciência e contribuir para a diminuição de uma possível ruptura entre a ciência e a tecnologia (tecnociência). Foi, igualmente, nossa pretensão trabalhar com os alunos de forma a motivá-los, procurando o desenvolvimento de atitudes, valores e normas necessários numa tomada de decisão responsável e fundamentada perante situações controversas da vida real (Acevedo, 1997).

Quanto às áreas curriculares não disciplinares de A.P e F.C as professoras estagiárias para além de implementarem, como já foi referido, os módulos de *Educação para os Valores em Sexualidade* e *Competências Individuais e Sociais em Sexualidade* foram igualmente observadoras da quase totalidade das aulas e elaborando o seu registo de observação naturalista. A opção por este tipo de observação e registo de aula (pareceu-nos o mais adequado para atingir um dos propósitos iniciais – Conhecer as concepções dos alunos do 9º ano relativamente a aspectos que envolvam valores em sexualidade humana. Aliás, a própria natureza qualitativa investigação assim o solicitava (Quivy e Campenhoudt, 1998; Estrela, 1994; Lessard-Hébert *et al.*, 1990). Segundo Erickson (1986), partidário do paradigma interpretativo, a predefinição de unidades ou categorias de observação previamente formuladas – observação directa sistematizada seria também uma opção metodológica válida. Tal teria sido válido e por nós optado, se fosse possível distender no tempo este estudo e, após validação deste programa com alunos do 9º ano – pesquisa exploratória, fosse possível construir uma grelha com categorias de observação previamente definidas.

Posteriormente realizaram-se seminários onde a equipa (investigadora/orientadora de estágio e professoras estagiárias) reflectiam sobre o desenrolar das sessões, fazendo-se frequentemente inferências sobre dados obtidos nas mesmas. Também foi solicitado às professoras que no final da cada implementação do programa fizessem um pequeno *diário de aula*. O recurso ao diário de aula inscreve-se como uma das possíveis metodologias de uma linha de investigação de cariz qualitativo, e teve como principal objectivo perscrutar os dilemas práticos que as professoras estagiárias se deparavam no desenvolvimento das suas aulas do referido programa. Segundo Zabalza, 1994, entre outras finalidades, os diários podem ser utilizados no contexto dos documentos pessoais e materiais autobiográficos, como instrumentos de análise do pensamento

do professor (versão que o professor dá da sua actuação na aula e perspectiva pessoal com que a encara).

Nos protocolos de observação naturalista, na secção de auto-avaliação, estão presentes pequenos excertos desses diários de aula. A investigadora/orientadora deu total liberdade para a execução dos mesmos não querendo limitar a espontaneidade de um registo que é feito em jeito de “desabafo” ou de “auto-reflexão”. O diário bem como o registo das aulas segundo o protocolo de observação são recursos custosos na medida em que implicam continuidade, esforço narrativo, atenção, o que durante um dia de trabalho e após este exige um esforço suplementar. Tratam-se de documentos que reflectem uma visão pessoal e foi abarcada pelas observadoras com total liberdade.

A questão da validade e da fiabilidade dos diários também aqui se coloca. Contudo inseridos numa abordagem qualitativa, naturalista, de cariz interpretativo, estes aspectos são enquadráveis no tipo de investigação não se procurando a generalização.

Por último – última fase do plano de investigação procedemos à avaliação da implementação do programa junto dos alunos e professoras estagiárias. Desta forma foi entregue às turmas 9º X, Y e Z um questionário de avaliação que contemplava o grau de satisfação quanto às actividades desenvolvidas nas três áreas disciplinares (A.P, F.C e C.N) onde o programa de Educação para os Valores em Sexualidade foi implementado. Nas turmas 9º W e K atendendo a que estiveram sujeitas a um programa de Educação Sexual no âmbito do projecto “*Eu, Tu ...Nós e Eles – Falando de Sexualidade*”, foi elaborada um documento de avaliação muito mais simplificado e reportando-se a 3 sessões de E.S. Na primeira sessão foram abordados o conceito e os domínios da sexualidade humana, foi dinamizada por duas professoras da equipa. A segunda sessão, dinamizada por uma enfermeira do Centro de Saúde Local, versou os diferentes métodos contraceptivos e as DST's. Esta técnica utilizou uma linguagem muito cativante e utilizou uma projecção em *PowerPoint* com imagens de órgãos genitais de pessoas com DST's.

Em todas as turmas do 9º ano foi acrescentado ao questionário de avaliação a repetição da questão número 10 do questionário inicial (*pós-teste*). Pretendia-se averiguar possíveis mudanças de opinião, em termos globais, quanto a atitudes e comportamentos em relação à sexualidade humana onde é subjacente reflectir e inferir sobre valores do domínio da sexualidade. A mudança de opinião poderá representar uma nova concepção sobre valores inerentes à sexualidade. Em nosso entender, este poderá ser fruto do programa a que os alunos estiveram sujeitos.

### 3.2.1 Questionários – elaboração e administração.

Em função do tipo de informação que pretendíamos recolher, das características dos actores envolvidos, do contexto onde se desenrolou o estudo, dos recursos humanos e técnicos disponíveis, optámos pela aplicação de questionários de administração directa junto de uma população de professores do 2º e 3º ciclo (N = 90) e da totalidade dos alunos do 9º ano. Dada a impossibilidade de auscultar por meio de entrevista a totalidade dos visados (professores e alunos) este revelou ser um óptimo recurso. Iniciaremos por abordar em primeiro a elaboração do questionário dos professores.

Em finais de Setembro, o Conselho Executivo autoriza a investigadora a realizar o estudo. Na folha informativa<sup>28</sup> de Novembro saiu a indicação referente à passagem do questionário para que todos os professores estivessem sensibilizados para a importância de responderem ao mesmo.

Os professores foram esclarecidos que este fazia parte de uma investigação no âmbito do mestrado em Educação da Universidade do Minho levada a cabo pela investigadora e também, de forma cumulativa, à 1ª etapa do projecto de educação sexual “*Eu, Tu ...Nós e Eles – Falando de Sexualidade*”<sup>29</sup>.

Após cuidada elaboração do mesmo<sup>30</sup>, na última semana de Janeiro, este é colocado na sala dos professores em local bem visível e com um *placard* explicativo do contexto de mesmo. Colocou-se a já habitual folha de assinaturas usada pela escola para o levantamento de documentação importante. Inicialmente e, atendendo à fraca adesão ao mesmo (somente 15 professores o levaram de forma voluntária), a investigadora decidiu entregar, um a um, a todos os professores da escola sensibilizando-os para a importância da adesão ao estudo. Somente um professor recusou linearmente receber e responder ao mesmo alegando ter muito trabalho e portanto “*tenho mais que fazer do que responder a questionários* (3PM). Este colega era precisamente o director do centro de formação. Todos os colegas foram aceitando a recepção do mesmo, tendo contudo, demonstrado algum aborrecimento e incerteza quanto à resolução do questionário tanto mais que, olhando rapidamente para o mesmo diziam “*tem muitas questões abertas, ...demora mais tempo... vou ter que pensar muito bem*”.

---

<sup>28</sup> A folha informativa é um meio de comunicação e informação utilizado por esta escola. Logo após a realização das reuniões do Conselho Pedagógico, o Conselho Executivo tem como incumbência a elaboração da mesma. Desta forma todos os docentes da escola têm acesso mais rapidamente a um conjunto de informações e deliberações emanadas por órgão de decisão da escola.

<sup>29</sup> Com a finalidade de não sobrecarregar o corpo docente na escola e alunos com sucessivos questionários, a investigadora sugere e é aceite pela equipa responsável pela implementação do projecto de educação sexual “*Eu, Tu...nós e Eles – Falando de Sexualidade*” a utilização dos mesmos questionários utilizados nesta investigação. O tratamento dos dados ficaria a ser cargo.

<sup>30</sup> Antes de se administrar o questionário final, elaborou-se um – questionário piloto, que depois de validado foi sujeito a reformulações.

Na capa introdutória do questionário existia o esclarecimento que a data de entrega para o mesmo seria a 17 de Fevereiro de 2004. Tal não veio a verificar-se. A urna acabou por ficar até finais de Abril pela devolução de todos, que de forma anónima, se esperava serem entregues por todos professores da escola. Após cerca de 1 mês sem recepção de nenhum questionário demos por terminada a 1ª fase da investigação referente aos questionários dos professores.

### **3.2.1.1 Elaboração do questionário piloto e principal aos professores**

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998: 188), o uso de questionários é um método de recolha de dados muito frequentemente utilizado e adequado, quando este é destinado ao conhecimento de opiniões, atitudes e práticas de uma dada população. Apresenta, contudo, vantagens e desvantagens em relação a outros procedimentos metodológicos que de forma sucinta abordaremos.

Tal como é dito por Ghiglione e Matalon (1993:115) *“é frequente iniciar-se um estudo qualitativo utilizando entrevistas estruturadas ou semi-estruturadas ou, até mesmo, fazendo uso de questionários”*. Estes, dependendo do problema a investigar ou das hipóteses que, em última instância, poderão até mesmo não existirem, deverão ser cuidadosamente elaborados para que se possam retirar algumas inferências sobre certos tópicos (por exemplo, de atitudes, comportamentos, representações, motivações, etc) a aprofundar. Contudo, segundo estes autores *“...um questionário, por definição, é um instrumento rigorosamente estandardizado, tanto no texto das questões como na sua ordem. (...) Cada questão deve ser colocada a cada pessoa da mesma forma, sem adaptações nem explicações suplementares...”* (idem:117).

A problemática da possível utilização de um vocabulário específico que ao não ser compreensível por todos os inquiridos da mesma forma, pode-se ser interpretado de forma diferente, traz algumas limitações à análise dos dados. Também por ser inerente a este tipo de metodologia de investigação uma certa racionalização nas respostas, o questionário em relação à entrevista é, sem dúvida, mais limitativo. No entanto, apresentamos como vantagem da sua utilização, o evitar estados de ansiedade inerente à realização de uma entrevista e, o aspecto que em nosso parecer foi crucial, o facto de este instrumento de recolha de dados poder ser um garante da confidencialidade das respostas, como aconteceu neste questionário por opção da investigadora. Neste tipo de estudo, pareceu-nos crucial garantir esta confidencialidade afim de

criar condições para que os docentes expressassem as suas opiniões e partilhassem experiências sem receio de serem identificados.

Alguns cuidados foram tidos em conta na elaboração do questionário entre eles:

- uma escolha cuidada na ordenação e sequencialidade das diferentes questões;
- as questões desenrolaram-se o mais naturalmente possível, sem repetições nem despropósitos;
- a procura cuidadosa da forma da questão (aberta ou fechada) de acordo com o objectivo pretendido.

Deste modo, a opção de utilizar no questionário essencialmente questões do tipo de *opinião e de atitudes* prendeu-se com o aspecto mais intrínseco e personalista do estudo – auscultação das razões que levam os professores a não assumirem o seu contributo na educação para os valores em sexualidade dos seus alunos.

Foi portanto intencional da nossa parte evitar questões do tipo: “Porque não....” afim de não criar ocultação de possíveis dados passíveis de análise mais cuidada.

A opção pela formulação de algumas questões na forma aberta é, sem dúvida, uma perspectiva pessoal, discutível e mais arriscada. As perguntas abertas conduzem a uma menor taxa de respostas do que as perguntas fechadas mas têm a vantagem de não serem condicionadas por pré-opções, sempre limitativas da capacidade de resposta dos inquiridos (Foddy, 1996). Na verdade é de facto mais fácil aos inquiridos seleccionar opções de uma lista previamente fornecida, do que pensá-la e exprimi-la espontaneamente mas pareceu-nos que os resultados obtidos na formulação de questões abertas são diferentes dos das questões fechadas. As questões abertas apresentam maior variabilidade na medida em que não sugerem respostas aos inquiridos o que para o estudo em causa é relevante (*idem*, 1996).

A limitação mais directa neste tipo de questões é a possível superficialidade nas respostas dadas pelos inquiridos, não permitindo aferir com rigor a compreensão do desenrolar de um determinado processo na sua globalidade ou das verdadeiras concepções dos professores em estudo (Quivy e Campenhoudt, 1998), mas tal não aconteceu com muita frequência. Por isso, optou-se por incluir várias questões semi-abertas (ou fechadas,...) deixando, contudo, a possibilidade de o inquirido se exprimir no caso da sua resposta não se enquadrar em nenhuma das opções propostas, como por exemplo nas questões 4, 7,9,11, 13.2, 14 e 18, do questionário piloto.

A elaboração e administração do questionário piloto (em Dezembro de 2003) teve como objectivos a validação do mesmo, a verificação da sua exequibilidade junto de uma população semelhante à qual iria ser alvo do questionário final, bem como, a procura de possíveis erros na formulação das questões. Passou-se o questionário piloto a 20 professores do 3º ciclo de diferentes áreas disciplinares e de diferentes escolas. Pretendia-se também fechar algumas questões tal como veio a acontecer nas questões 3, 5, 6, a fim de quebrar uma certa monotonia no tipo de formulação e tornar o questionário mais apelativo à sua resolução. Eliminou-se as questões 9 e 15 do questionário piloto por estas, se terem revelado demasiadamente consensuais e muito genéricas. As respostas obtidas nestas questões e durante a validação do mesmo, em nada acrescentaram de novo quanto a um possível dado importante para o estudo. Deste modo e visando o encurtamento do mesmo não aparecem no questionário final. A questão 17.1 foi substituída por se ter constatado que, no questionário piloto, existiram dúvidas quanto ao pretendido (anexo I e II).

Na elaboração das questões aos professores no questionário piloto e posteriormente no final, tivemos em conta: a revisão da literatura; a consulta de outros questionários já efectuados no país, a nossa experiência e conhecimento de outras práticas de trabalho na escola em contexto curricular e extra-curricular e as respostas dadas a algumas questões abertas no estudo piloto que posteriormente optamos por alterar ou anular.

Na revisão de literatura relativamente questionários sobre Educação Sexual verificamos a inexistência de um que pudesse ir ao encontro dos propósitos deste estudo. Deste modo, elaborámos um de novo de forma a contemplar as duas grandes áreas de estudo: A Escola e a Educação Sexual e a Educação para os Valores. No entanto, a consulta dos questionários elaborados por Mendes (2002) e Silva (1994) na área temática das “Atitudes dos professores face à educação sexual” foi crucial.

A estrutura do questionário final teve como base os aspectos atrás referidos, e encontra-se organizado em duas partes segundo os objectivos definidos, integrando uma introdução inicial onde se, identifica a natureza científica do mesmo, apela à importância em respondê-lo e se garante o anonimato e a confidencialidade dos dados.

Atendendo às características do estudo em causa, a investigadora/orientadora, contudo, teve o cuidado de entregar, em mão, os questionários (tanto o questionário piloto como o final) sensibilizando os colegas para a importância da sua colaboração dado que se tratava de um



estudo de caso e, as conclusões da investigação serem sujeitas a uma reflexão com vista a repercutir-se no contexto escolar.

Iniciámo-lo com os dados referentes à caracterização sociodemográfica dos professores da escola. Intencionalmente não se colocou o grupo disciplinar nem a Habilitação Académica pois como se trata de uma escola onde o corpo docente é reduzido, facilmente o anonimato seria quebrado uma vez que existem grupos disciplinares constituídos por 2 ou 3 docentes.

O questionário final realizado aos docentes do 2º e 3º ciclo foi estruturado para que as primeiras duas questões fossem respondidas por todos os docentes e, a partir da questão 2.1 se verificasse uma separação entre os docentes que nunca trabalharam a temática de educação sexual (questão 2.2, 3,4 e 4.1) e os que já trabalharam temáticas de educação sexual (questão 5,6,7,8,9,10 e 11). A partir da questão 12, inclusive, o questionário dirige-se a todos os inquiridos quer tenham ou não trabalhado temáticas de educação sexual. Introduziu-se ainda nesta questão uma nota de rodapé para esclarecer a terminologia específica referente a programas de educação sexual.

### **3.2.1.2 Elaboração do questionário dos alunos**

Os cuidados metodológicos respeitantes à elaboração de questionários descritos na alínea anterior foram tidos em conta na elaboração do questionário dos alunos. Houve ainda a preocupação de que este fosse muito simples e não muito longo dado a que se destinava a alunos que por norma não gostam de responder a questionários. Utilizámos, como base de trabalho, um questionário que tinha sido elaborado por uma docente da escola num trabalho de Sociologia da Educação no âmbito do Curso de Especialização em “Administração Escolar” da Universidade do Minho. Em virtude de este versar o tema “Educação Sexual na Escola” e ter sido administrado em duas turmas do 9º ano da escola no ano transacto ao da investigação, pareceu-nos ser à partida uma óptima base de trabalho e não ser necessário criar e validar um de novo. A docente informou a investigadora que os alunos não revelaram dificuldade em responder. E deste modo, após reformulação do mesmo (anexo III) passamos logo à fase de administração que ocorreu em finais de Novembro e início de Dezembro de 2003. Foi solicitado aos directores de turma das cinco turmas do 9º ano colaboração no sentido de nas suas aulas de formação Cívica administrarem o questionário aos alunos. Os questionários foram

posteriormente entregues à investigadora e os directores de turma confirmaram que durante a resolução deste não surgiu qualquer tipo de dúvidas por parte dos alunos envolvidos.

Posteriormente à administração do questionário, passou-se como já referimos um teste diagnóstico para aferir os conhecimentos dos alunos na área da sexualidade humana.

### **3.2.2 Entrevistas às professoras em formação inicial**

Realizaram-se entrevistas às professoras estagiárias no início da sua formação e no final da implementação do programa de educação para os valores com vista à avaliação do mesmo (anexo VI, VII). A opção por elaborar entrevistas que estruturalmente não diferissem muito do questionário realizado a todos os professores da escola prendeu-se sobretudo com a intuição de estabelecer uma possível comparação e ao mesmo tempo validação interna e indirecta do próprio questionário.

A entrevista revelou-se um instrumento de recolha de dados muito rica na medida em que permitiu à investigadora retirar informações e elementos de reflexão essenciais para o estudo. É sabido que se existir uma empatia entre entrevistador e entrevistado, o interlocutor do investigador poderá exprimir percepções sobre um determinado acontecimento ou situação, partilhar experiências, confidenciar pensamentos e concepções sobre determinado assunto, como veio a verificar-se. A própria posição da investigadora na directividade da entrevista permitiu obter um conjunto de dados mais aprofundados e clarificar alguns aspectos como por exemplo, nas questões 1,2 e 3 da parte I da entrevista realizada às professoras estagiárias (Quivy e Campenhoudt, 1998). As entrevistas foram gravadas com autorização das interlocutoras e posteriormente transcritas na íntegra, com notações de paralinguística (pausas, entoações), para se proceder mais tarde à análise de conteúdo com vista procura de inferências que vão ou não ao encontro das hipóteses de estudo.

### **3.2.3 Estratégias de formação junto das professoras em formação inicial**

Uma das questões que nos inquietaram teve a ver com o seguinte: Como poderíamos formar futuros professores com uma atitude científica e pedagógica eficaz se a prática comum pouco conduz o professor à reflexividade? Como formar futuros professores capazes de analisar

as suas práticas mesmo que em domínios que à partida pouco têm a ver com a sua formação académica, como por exemplo, a educação dos valores em sexualidade?

Numa primeira fase foi importante criar um ambiente propício à formação para que a interacção formadora e formandas se convertesse numa mais-valia para ambos os intervenientes. Procurou-se construir uma atmosfera relacional de abertura, cooperação e empatia. De início revelou-se crucial esclarecer as professoras estagiárias quanto aos objectivos da investigação e consciencializá-las para a importância/necessidade de formação específica no campo da educação para os valores em sexualidade humana. Foi igualmente explicado o contexto da investigação bem como a realidade escolar quanto à implementação da Educação Sexual de forma intencional e sistemática.

De forma sumária demos a conhecer às professoras estagiárias os instrumentos e técnicas que seriam utilizados durante a investigação – questionário (professores da escola e alunos), entrevista e instrumentos diversificados passíveis de serem utilizados com os alunos. Falou-se dos recursos materiais disponíveis na escola e da necessidade de conjuntamente planificarmos um estratégia de intervenção pedagógica no domínio da educação sexual. Deste modo, demos início ao plano de formação das professoras estagiárias no início de Março. Este teve a duração de dois meses sendo destinada a última sessão para a planificação do programa a implementar nas turmas.

As sessões que a investigadora/formadora delineou assentaram essencialmente numa perspectiva de *aprendizagem cooperativa*<sup>31</sup> (Lickona, 1991; Fontes & Freixo, 2004), formação colaborativa que se enquadra num cenário de supervisão de tipo reflexivo e estratégia de formação de professores segundo uma metodologia de *investigação-acção* onde a dinâmica cíclica de acção-reflexão por si só representa uma atitude investigativa do professor pela análise reflexiva da sua praxis. Enfatizamos a necessidade de após reflexão individual se passar à reflexão colaborativa num espírito crítico e enriquecedor (Elliot, 1990).

Procurou-se diversificar as estratégias de formação (anexo X), passando pela análise interpretativa e reflexiva de alguns documentos elaborados pela investigadora, onde de forma indirecta esta pretendia diagnosticar as concepções das professoras estagiárias em relação a determinados temas. De seguida, proporcionamos a discussão de ideias entre as professoras

---

<sup>31</sup> A aprendizagem cooperativa é uma metodologia activa utilizada em sala de aula baseada na formação de grupos de trabalho (deverão ser o mais heterogêneos possíveis quanto ao género e desenvolvimento intelectual) para a resolução de actividades / problemas. O professor assume um papel mais discreto na medida em que modera, coordena e reúne as condições para que os diferentes grupos executem. Trata-se de uma prática pedagógica que assenta na *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP) defendida por Vygotsky e permite o desenvolvimento cognitivo por meio dos pares (Fontes & Freixo, 2004). Thomas Lickona (1991) igualmente defende a utilização desta metodologia nas estratégias a utilizar em sala de aula para fomentar nos alunos o respeito e a responsabilidade.

estagiárias e a investigadora/orientadora seguido de confronto com o conhecimento científico actual aceite resultante da revisão de literatura feita pela investigadora em relação às diferentes temáticas. Inclui-se na formação a participação das professoras estagiárias e orientadora em palestras e *Workshop* (anexo X - sessões de 15 de Março e 28 de Abril) para que o conhecimento científico fosse o mais amplo possível e contemplando áreas não abordadas pela formadora. No âmbito da formação realizaram-se actividades práticas com as estagiárias (anexo - sessões de 2 e 28 de Abril) para que de alguma forma pudessem experienciar uma estratégia que viesse a ser posteriormente implementada com os alunos, aproveitando para discutir a pertinência da sua inclusão nas actividades a desenvolver em cada uma das turmas.

Após planificação das aulas feita pela formadora em colaboração com as professoras estagiárias (sessão de 29 de Abril), discutiram-se os diferentes itens constantes da grelha de planificação das aulas (anexo X) quanto à sua pertinência mas principalmente, quanto às estratégias metodológicas a implementar com os alunos. As professoras contribuíram com as suas opiniões, sugeriam algumas alterações e enriqueceram algumas das actividades fruto das suas pesquisas, nomeadamente ao nível dos dilemas explorados em F.C. Deste modo, dois dos dilemas foram fruto de vivências pessoais tidas por duas das estagiárias. Por último, foi esclarecido a necessidade de, após a implementação das aulas, reflectirmos individualmente e em grupo de forma a garantirmos uma prática reflexiva, um *feedback* e uma auto-regulação como elemento importante numa avaliação formativa e formadora.

Cientes da necessidade de haver observadores em sala de aula (muitas vezes o docente não percebe a realidade na sua totalidade) as professoras estagiárias foram informadas quanto à não utilização de nenhum tipo de aspectos avaliativos a transpor para a nota final de avaliação do estágio pedagógico.

A estratégia de formação/reflexão foi semelhante à já utilizada e posta em prática no âmbito do estágio pedagógico. No seu trabalho diário, as professoras estagiárias estavam já bastante familiarizadas com a elaboração de planificações (anuais, temáticas e de aula), de linhas orientadoras de aula<sup>32</sup>, com a construção de diversos materiais didácticos (acetatos, fichas de trabalho, projecção de *PowerPoint*, mapas conceptuais, etc) e, nas aulas de regências, com a redacção, à *posteriori*, de um instrumento que facilita a auto e a co-avaliação – fichas de registo de auto/co-avaliação<sup>33</sup>. Este hábito corrente de registo facilitou a elaboração do protocolo de

---

<sup>32</sup> As linhas orientadoras das aulas pressupõem a redacção de uma proposta de execução de aula, não estanque mas que, de alguma forma, delinea o decorrer da aula. Trata-se de um plano de intenções em contido ter carácter obrigatório e estanque.

<sup>33</sup> Durante as aulas de regência, as professoras estagiárias redigiam de forma natural e intacta, tudo o que se passava na aula, desde o seu início até ao seu fim, contemplando as interações da professora, dos alunos, comportamentos dos alunos, reacções dos alunos perante determinada

observação. Assim sendo, quando foi solicitado às professoras estagiárias uma reprodução do que habitualmente faziam nas aulas, mas num contexto de implementação do programa de educação para os valores em sexualidade as professoras não teceram qualquer entrave ou receio pois já o faziam há cerca de 7 meses.

A investigadora não solicitou às professoras no contexto desta investigação as linhas orientadoras da aula, nem tão-pouco as analisou, como era seu hábito no domínio do estágio pedagógico. Era nossa pretensão que as aulas resultassem o mais naturalmente possível após formação, sem intervenção ou possíveis correcções por parte da investigadora, para que desta forma esta pudesse aferir e inferir possíveis crenças e dilemas presentes nas diferentes interacções entre professor-alunos no domínio da sexualidade, aliás, a maioria dos professores que já implementaram E.S não foram sujeitos a este tipo de formação.

Os registos de observação naturalista (anexo XI) resultam da compilação dos diferentes registos por parte das diferentes observadoras (orientadora - OE e as três professoras estagiárias PEA, PEB e PEC), após comparação, discussão e verificação do grau de concordância dos mesmos. Teve-se este cuidado nas primeiras observações referentes aos diferentes blocos temáticos do programa para as diferentes professoras estagiárias. Este procedimento teve como finalidade preparar melhor as observadoras e discutir alguns pontos a ter em conta, como por exemplo, não tecer inferências no protocolo de observação, tentando ser o mais objectivo e fidedigno possível. Esta metodologia é descrita, cuidadosamente, por Estrela (1994) no seu livro “Teoria e Prática de Observação de Classes”. Posteriormente, não se manteve este procedimento, pois a compilação dos diferentes registos/protocolos de observação elaborados pelas diferentes professoras estagiárias/observadoras e investigadora/orientadora ficou a cargo da investigadora com a finalidade de esta reconstituir o melhor possível as aulas -*observação naturalista, sistemática e distanciada* (*idem*:26-52).

Consideramos que este projecto de formação assumiu o carácter de *projecto de investigação* já que colocou as formandas numa real situação de formação e possibilitou, ao mesmo tempo, o controlo dos métodos utilizados, tal como Estrela (1994: 12) o definiu já que

*“fazendo convergir atitudes, saberes e saberes-fazer numa unidade  
coerente, poderá constituir um verdadeiro processo de formação, no sentido em*

---

situação, enfim toda a sequência da aula, apontando de onde a onde, o horário. À *posteriori*, as professoras analisavam todo decorrer da aula e redigiam, para as fichas de registo de auto/co – avaliação a aula podendo já tecer comentários/reflexões fundamentadas acerca da mesma e apresentando sugestões.

*que poderá possibilitar, não só uma tomada de consciência (da realidade e de si face à realidade), como uma consciencialização.”*

A formação resultou de uma acção conjunta da investigadora/orientadora e das formandas e implicou-as no próprio processo de investigação (Mialaret, 1991) seguindo a etapas de um processo de formação numa perspectiva formadora, a saber:

- 1º Definição de objectivos de formação;
- 2º Caracterização e conhecimento da realidade a que se aplica o projecto;
- 3º Conhecimento dos recursos educacionais disponíveis;
- 4º Escolha da estratégia de intervenção pedagógica (planificação das aulas, escolha de actividades, selecção de recursos) e critérios de adaptação na sua aplicação;
- 5º Selecção de instrumentos de registos de dados (registos de observação de aulas)
- 6º Avaliação das estratégias de intervenção utilizadas (auto e co-avaliação);
- 7º Reflexão e reformulação, como um processo de feedback, servindo de instrumento regulador (avaliação formadora) do processo de formação.

Esta perspectiva de formação é actualmente defendida por diversos autores nacionais e internacionais da área da formação inicial de professores (Estrela, 1994; Zeichner, 1993)

### **3.2.4 Observação naturalista em sala de aula**

A observação directa não participante, constitui o único método de investigação social onde é possível captar comportamentos dos investigados no momento em que eles se produzem em si mesmo, sem a mediação de um documento ou de um testemunho. O investigador estará atento, portanto, aos comportamentos, aos efeitos que eles produzem e aos contextos em que ocorrem (Quivy e Campenhoudt, 1998).

Para Estrela (1994,18) esta observação é apelidada também de naturalista assentando num princípio fenomenológico: *“a unidade da situação é garantia da identidade e da significação do comportamento”*. Este autor considera que se trata de uma metodologia inovadora e, ao contrário da que vem sendo seguida em Pedagogia, em que para haver ciência tem de haver experimentação, em seu entender *não há ciência se não houver observação*. Neste tipo de metodologia é frequente o uso de grelha de observação, construída para o efeito (Quivy e Campenhoudt, 1998; Estrela, 1994).

Nas grelhas é definido à *priori* as diferentes categorias de comportamentos a observar. Contudo, este tipo de metodologia de recolha de dados acarreta o problema das interpretações das observações uma vez que, apesar de se tratar de um instrumento de recolha de dados prático pode trazer, em nosso parecer, uma certa superficialidade e mecanicismo na interpretação e recolha de tão complexo processo. Como tal pareceu-nos conveniente utilizar outros observadores afim de se *diluir uma certa subjectividade*, conferir uma *intersubjectividade* às observações e sua implementação (*idem*: 200) por isso foi nossa decisão não utilizar grelhas de observação mas sim registos descritivos de observação naturalista. Houve a necessidade, contudo, à semelhança do que já vinha a ser feito com as professoras estagiárias de esclarecer e objectivar o que observar. Deste modo, quanto à delimitação do campo de observação foi por nós definido que seria o mais abrangente que cada uma conseguisse captar. Tendo a noção que ao delimitarmos campos de observação estaríamos à partida a condicionar e a direccionar o *nosso observar*, fizemo-lo de forma directa (presencial e não recorrendo a gravações de vídeo ou áudio), distanciada (não intervindo nem interferindo na aula), seguindo um processo de observação sistemática (em todas as aulas que a professora implementou), contínua (durante toda a aula) e observando a totalidade do campo de observação.

Cientes da dificuldade da nossa proposta, consideramos ser, contudo, mais rico e menos condicionante o olhar, estando desde já abertas para a pluralidade de registos dentro da mesma unidade de observação – professora, alunos, interacções, comportamentos, etc. por parte das diferentes observadoras num *continuum* da aula. É com os registos e pela análise do *continuum* que se poderá inferir e obter alguns significado intrínseca dos comportamentos da professora e dos alunos em observação.

As três turmas (9º X, Y e Z) que foram alvo da observação estavam informadas da razão dessas observações (trabalho de investigação por parte da investigadora, que aliás, já conheciam bem como as professoras estagiárias). Teve-se o cuidado, na primeira sessão do programa, na aula de Formação Cívica, esclarecer o tipo de investigação, a temática a abordar, sem contudo deixar escapar que o tipo de registo seriam alvo os alunos. Embora estivéssemos conscientes que a nossa presença poderia influenciar a reacção dos alunos, não consideramos ser um factor muito relevante atendendo a que era frequente a presença de professores observadores nas turmas do 9º Y e Z no âmbito do estágio pedagógico.

### 3.3 Administração dos instrumentos e recolha de dados

Apesar de inicialmente se ter partido de um corpo de hipóteses (capítulo 1, ponto 1.4.3) tal não tinha como pretensão ser um factor limitador na investigação. Pretendeu-se simplesmente apontar algumas linhas gerais e intuições de hipótese de estudo do investigador. Como se sabe, no tipo de estudo em causa – estudo de caso, não é obrigatório estipulá-las, pois cortariam *per si* o aspecto exploratório (Bardin, 2004; Lessard-Hébert *et al.*, 1990). Tal acabou por se verificar no tipo de dados recolhidos junto dos alunos, especialmente fichas de trabalho e registos de observação de aula, que apesar de numerosos são, como se pode constatar, bastante diversificados, e ao mesmo tempo mais complexos de analisar (anexo XI).

Como já foi referenciado o questionário destinava-se a todos os professores da escola (2º e 3º ciclos). Após *terminus* do tempo estipulado para resolução do mesmo, a investigadora recolheu da urna os mesmos e passou à fase de atribuição de um código. A título de exemplificação: 2PF1 – refere-se ao questionário de um professor (P) do 2º ciclo (2), do sexo feminino (F) sendo atribuído o número 1 ao seu questionário. Do mesmo modo 2PM2 refere-se ao questionário de um professor do 2º ciclo, sexo masculino cujo questionário recebeu a numeração 2. Relativamente ao 2º ciclo recebemos um total de 24 questionários. Para a atribuição de código aos questionários dos professores do 3º ciclo, procedemos de igual modo. Assim sendo, reiniciamos a atribuição numérica. Acusamos a recepção de 18 questionários. O código 3PM13, refere-se ao questionário de um professor do 3º ciclo, sexo masculino cujo questionário foi-lhe atribuído o número 13. Foi nossa intenção trabalhar, separadamente os questionários dos professores do 2º e 3º ciclos. Tratava-se de dois grupos distintos relativamente às variáveis sociodemográficas, idade e anos de serviço e como tal consideramos que tal facto poderia influenciar as suas respostas. Contudo, no comentário tecido por nós relativamente à análise e interpretação de dados muitas vezes referimo-nos aos professores em geral sem especificar o ciclo de ensino. Procedemos de modo semelhante para atribuição de código aos questionários dos alunos com excepção da numeração ter sido seguida indiferentemente da turma em causa. Assim, atribui-se o código X, Y, Z, W ou K, a cada uma das cinco turmas da escola. Deste modo, o código 9W13M, refere-se ao questionário de um aluno do 9º ano, turma W, sexo masculino e cujo questionário recebeu o número 13, já o código, 9Y110F, refere-se ao questionário de uma aluna do 9º ano, turma Y cujo questionário recebeu o número 110.



## **CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS**

Neste capítulo apresenta-se um breve enquadramento teórico relativo à técnica utilizada para a análise de dados: *análise de conteúdo e análise frequencial*, justificação da sua escolha, descrição genérica das diferentes fases da metodologia utilizada. pré-análise, tratamento dos dados e análise de dados e interpretação dos dados.

### **4.1 ANÁLISE DE CONTEÚDO**

Com vista ao tratamento dos dados recolhidos nos diversos instrumentos utilizados (questionários, entrevistas, avaliação da implementação do programa e protocolos de observação naturalista de aulas) recorreu-se à técnica de análise de conteúdo. Os dados da investigação que foram recolhidos e objecto de análise de conteúdo são instrumentos que procuram responder às exigências de redução da informação através da selecção, focalização, simplificação e abstracção. Procurou-se apresentar os dados de forma organizada e de modo a permitir atribuir-lhe um significado, por isso, passou-se à formação de categorias de análise consoante os próprios objectivos de estudo de forma a ser possível extrair, posteriormente, conclusões.

#### **4.1.1 Enquadramento conceptual da análise de conteúdo**

Trata-se de uma metodologia utilizadas nas mais diversas ciências, em especial no domínio das ciências humanas em que, entre outras, se analisa documentos ou comunicações. Para Bardin (2004: 37) a análise de conteúdo é

*“um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando, obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.*

Esta técnica de tratamentos de dados encontra-se balizada por dois paradigmas, o da superação da incerteza relativamente à *interpretação* e *dedução* (inferência) sobre o conteúdo da mensagem e, o do *enriquecimento da leitura contínua* e *sistemática* dessa mesma mensagem que confirmam ou infirmam o que se procura confirmar (*idem*: 25). A escolha por este tipo de

análise de dados prendeu-se sobretudo com o tipo de investigação em causa onde a propensão à descoberta de significados em discursos não preparados nos podem conduzir à confirmação das diferentes hipóteses em estudo.

Após a recolha de dados, passou-se à fase da pré-análise dos mesmos, onde se pretendeu organizar e sistematizar toda a informação. Constatou-se, desde logo, a necessidade de recorrer a duas das inúmeras técnicas de análise de conteúdo: cálculo de frequências absolutas e relativas – *análise frequencial* e a procura de unidades de significação, de análise, itens ou temas nos discursos e posterior categorização – *análise temática* (*idem, ibidem*, 2004)

Dependendo do instrumento a analisar foi-se intuindo e, portanto, variando a natureza dos indicadores a analisar, por exemplo: natureza semântica, linguística, lexical, sintáctica, vocabulário, etc. Procurou-se estabelecer uma correspondência entre as estruturas semânticas presentes no discurso e as estruturas psicológicas e/ou sociológicas no domínio das atitudes, condutas, comportamentos e/ou valores (*idem ibidem*: 34). Recorremos para tal à procura de unidades de significação ou de análise, a codificar posteriormente com vista ao estabelecimento de categorias de resposta – *categorização* e *contagem frequencial*.

A consulta e análise cuidada do método da análise de conteúdo efectuado por Teixeira (1999a) na sua tese de doutoramento foi crucial para um melhor entendimento desta metodologia já que toda a bibliografia consultada é bastante genérica e em áreas de investigação totalmente díspar da que aqui apresentamos.

#### **4.1.2 Descrição do método de análise de conteúdo – construção**

A técnica de análise de conteúdo foi aplicada aos resultados obtidos com recurso aos seguintes instrumentos de recolha de dados:

- Questionário aos professores do 2º e 3º ciclos da escola nas questões abertas referidas no quadro 4 abaixo mencionado (anexo II);

**Quadro 4 – Questões abertas do questionário dos professores sujeitas a análise de conteúdo**

Número da questão	Conteúdo Conceptual	Questão aberta
1	Conceito de Educação sexual	<b>O que é para si “Educação Sexual”?</b>
2.2	Razões porque o professor(a) ainda não trabalhou de forma intencional a temática da Educação Sexual	<b>Já alguma vez trabalhou de forma intencional a temática da educação sexual com os(as) alunos(as)? Se não indique as razões</b>
12	Razões que levam à não implementação da educação sexual na escola em estudo	<b>Quais as razões que, em seu entender, poderão justificar esta situação?</b>
14	Papel do professor(a) na Educação para os Valores dos alunos	<b>Considera que a educação para os valores faz parte integrante das suas competências como professo(a)? Porquê?</b>

- Questionário dos alunos do 9º ano da escola nas questões abertas referidas no quadro 5 (anexo III);

**Quadro 5 – Questões abertas do questionário dos alunos sujeitas a análise de conteúdo**

Número da questão	Conteúdo Conceptual	Questão aberta
1	Conceito de Educação sexual	<b>O que é para ti “Educação Sexual”?</b>
6	Entendimento sobre a importância do abordar de temas relativos à educação sexual em contexto escolar.	<b>Pensas que a escola deveria abordar temas relativos à educação sexual? Porquê?</b>

E, em todas as questões e instrumentos de recolha de dados tais como:

- Entrevista inicial e final às professoras estagiárias A, B e C (PEA, PEB e PEC) (anexo VII e IX);
- Resultados dos protocolos de observação naturalista resultante da implementação do programa de educação sexual em A.P e F.C onde consta alguns resultados das fichas de trabalho individual e/ou em grupo (anexo XI);

Este tipo de técnica é, sem dúvida, morosa e deve seguir uma determinada metodologia, tal como:

1º - leitura repetida e sistemática das respostas obtidas pelos diferentes intervenientes para uma mesma questão do questionário, entrevista, questionário de avaliação;

2º - selecção de extractos das respostas obtidas constituindo deste modo a *unidade de análise* ou *significação*, rejeitando-se respostas ou extractos dela sempre que em nada tenham a

ver com o que é solicitado, não tenham sido respondido ou indecifrável pela investigadora/orientadora, assinalando-a sem significado ou não respondeu (N.R),

3º - formação de categorias de conteúdo com base nas respostas dadas pelos intervenientes;

4º - agrupamento das unidades de análise ou significação nas categorias de conteúdo pré-estabelecidas;

5º - inferem-se as concepções, opiniões e atitudes dos intervenientes face às diferentes temáticas.

Na formação das diferentes categorias de respostas teve-se em conta a análise e sistematização das respostas dadas por diferentes indivíduos. Pelo facto de os instrumentos serem diversificados, a explanação e exemplificação dos procedimentos levados a cabo na análise de conteúdo e frequencial far-se-á passo a passo conforme formos tratando os dados. Para uma melhor compreensão desta metodologia apresenta-se no quadro 6 o clarificar dos conceitos de categoria de conteúdo (CC), categoria de resposta (CR) e unidade de análise (UA) ou de significação, tal como Foddy (1969); Gall, Borg, & Gall, (1996); Bardin (2004); o explanaram e Teixeira (1999a) o executou.

#### **Quadro 6 – Conteúdo Conceptual (CC), Categorias de Resposta (CR) e unidades de análise ou significação (UA)**

<b>Categoria de Conteúdo/Conceptual (CC)</b>	<b>Unidades de análise (UA)</b>	<b>Categoria de Resposta (CR)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Previamente definida pela investigadora.</li> <li>• Corresponde aos temas sobre os quais incidiram os questionários, entrevistas e fichas de trabalho e onde se pretende auscultar opiniões, diagnosticar concepções, e atitudes dos professores e alunos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– São respostas na íntegra ou excertos das mesmas relacionadas com a categoria de conteúdo pré-estabelecida e que por associação, agrupamento ou interligação fazem emergir uma categoria de resposta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ São hipóteses de concepções inferidas pela investigadora a partir da análise das respostas dadas pelos intervenientes.</li> <li>▪ Corresponde às concepções, opiniões, e atitudes dos professores e alunos</li> </ul>

#### **4.1.3 Limitações do método de análise de conteúdo**

Situando-se o presente estudo numa metodologia qualitativa segundo um paradigma pós-positivista, de natureza interpretativo e do tipo ideográfico (Bogan & Biklen, 1994,) e uma vez que contempla no seu pólo mais técnico da investigação um estudo de caso assente na observação participante e posterior análise de conteúdo dos dados obtidos, segundo Erickson

(1986) esta técnica levanta desde logo um conjunto de limitações tais como: a construção das categorias de resposta envolve uma certa subjectividade já que sendo realizada pela investigadora, esta poderá à partida ser aprisionada pelas suas ideias e concepções relativamente aos seus propósitos de estudos. Poder-se-á apontar-lhe a existência de “óculos conceptuais” em todo o seu olhar sobre os dados e análise dos mesmos; a dificuldade no estabelecimento das categorias de resposta em instrumentos de trabalho tão diversificados poderá acarretar erros que de certa forma podem limitar ou enviesar a interpretação dos dados e portanto enviesar a inferência realizada sob os mesmos.

#### 4.1.4 Exemplificação do método de análise de conteúdo.

Considerando o atrás exposto na alínea 4.1.2, e a título de exemplificação, o quadro 7 refere-se à concretização desta técnica para a questão número 1 do questionário de professores do 2º e 3º ciclo relativa à categoria de conteúdo conceptual Educação Sexual (anexo IV)

**Quadro 7 – Exemplificação da Construção da CR – *Formação Global e Moral a partir das UA relativas a algumas das respostas obtidas para a questão “O que é para si a Educação Sexual?” do questionário dos professores***

CC	UA	CR
Educação sexual	<i>“preparar e ajudar os jovens a integrar a sexualidade na globalidade da sua pessoa”</i> <b>2PF1</b> ; <i>“perspectiva de formação global”</i> <b>2PM2</b> , <i>“ formação de ideias e valores... com saúde física e moral, quer a nível individual e social”</i> <b>2PF4</b> ;	<b>FORMAÇÃO GLOBAL E MORAL DO SER HUMANO</b>

Estas são algumas das unidades de análise relativas ao entendimento do que é a educação sexual permitiram construir a CR – **Formação Global e Moral do Ser Humano**. Procedemos de igual modo para as restantes respostas, destacando diversas unidades de análise que permitiriam construir as diferentes categorias de resposta. No final da análise de conteúdo referente a cada resposta far-se-á um comentário relativo aos resultados obtidos para cada questão. A análise frequencial foi efectuada para todas as respostas que assim o exigiam. Embora recorrendo ao cálculo de percentagem (%), no final de cada questão é tecido um comentário descritivo do resultado/inferência por nós realizada. Por uma questão de simplicidade, apresentar-se-á o tratamento dos dados pela ordem como constam nos instrumentos de recolha de dados assistindo-se a uma alternância nos métodos de análise de dados, ora análise de conteúdo, ora análise frequencial.

## **4.2 QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES**

### **Dados sociodemográficos**

Como já foi referido no capítulo III, obtivemos uma participação no estudo de 46,7% de professores do 2º e 3º ciclos, sendo a amostra constituída por 73,8% de professores do sexo feminino e 26,2% do sexo masculino. Maioritariamente os professores do 2º ciclo possuem idades superiores a 50 anos enquanto que do 3º ciclo se situam no intervalo de 30 a 39 anos. Quanto à experiência profissional, naturalmente, atendendo à própria idade, os professores do 2º ciclo possuem mais anos de serviço comparativamente aos professores do 3º ciclo. Passaremos de seguida à análise e tratamento de dados referentes às questões lançadas aos professores.

### **PARTE I – A ESCOLA E A EDUCAÇÃO SEXUAL**

#### **ENTENDIMENTO SOBRE O QUE É “EDUCAÇÃO SEXUAL”**

Dos 46,7% dos professores que aderiram ao estudo (N=42), 7 não responderam a esta questão. É sabido que as questões abertas conduzem a uma menor taxa de respostas (Foddy, 1996) mas, de facto, não pretendemos limitar a capacidade de resposta dos inquiridos numa auscultação que para nós se revestia da maior importância. Numa primeira tentativa explicativa levantámos a hipótese de tal se dever ao facto de se tratar de uma questão aberta. Contudo, tal hipótese só poderá justificar a não resposta dos inquiridos 2PF19 e 3PM18 uma vez que estes nunca responderam às questões abertas formuladas. Salientamos, contudo, tratar-se de docentes que nunca trabalharam temáticas de E.S, tal como os inquiridos 2PF15, 2PF18, 3PF7 que justificam, mais à frente no questionário, que este tema não se enquadra nos conteúdos que leccionam e, como tal, é possível inferir que, talvez não tenham uma opinião formada sobre o que é a E.S. Contudo, esta justificação não se pode aplicar ao inquirido 2PM11 e 3PF9 uma vez que dizendo que já abordaram com alunos alguns temas relacionadas com a E.S não explicitaram o seu entendimento sobre a mesma.

Analisando o conteúdo das respostas obtidas pelos restantes 35 docentes que responderam a esta questão foi possível construir quatro 8:

**Quadro 8 – Construção das diferentes CR a partir das UA relativas às respostas obtidas para a questão “O que é para si a Educação Sexual?” do questionário de professores**

CC	UA	CR
Educação Sexual	<p>“preparar e ajudar os jovens a integrar a sexualidade na globalidade da sua pessoa”<b>2PF1</b>; “formação global”<b>2PM2</b>; “formação de ideias e valores... com saúde física e moral”<b>2PF4</b>; “a par da abordagens à questão da sexualidade, afectos, valores morais”<b>2PF5</b>; “reflexão crítica ... uma moral sexual recta e actualizada aos nossos tempo que desperte no aluno atitudes e comportamentos responsáveis”<b>2PF7</b>; “Formação científica e moral” <b>2PF12</b>; “área de formação... conhecimentos, capacidades, atitudes e valores ...sua autonomia, a sua saúde e a realização pessoal”<b>2PM16</b>; “acima de tudo é educação...Cada pessoa é uma...Cada Ser Humano deve desenvolver-se sem constrangimentos” <b>2PM17</b>; “processo global da educação que visa a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de valores e atitudes” <b>2PF21</b>; “conhecimentos de fisiologia humana ...ajudar a fomentar valores... é próprio da natureza humana” <b>2PM23</b>; “componente importante da educação, da formação do indivíduo” <b>2PF24</b>; “É educar para a vida a dois, educar para o amor, para a família”<b>3PF1</b>; “objectivo primordial a transmissão sólida de um conjunto de valores”<b>3PF2</b>; “discussão aberta ...debater temas como as DTS...uso de preservativo...se transmitiriam valores comumente aceites pela sociedade actual” <b>3PF4</b>; “educação dos indivíduos...atitudes e valores... abordar os afectos e sentimentos”<b>3PF6</b>; “educação para os valores da afectividade, relações interpessoais, conhecimento científico... reprodução humana, os aspectos biológicos”<b>3PM10</b>; “formar e informar os alunos... como transmitir valores importantes para a formação”<b>3PF11</b>; “Fornecimentos conhecimentos...perspectiva fisiológica....fundamentalmente no seu enquadramento moral” <b>3PM13</b>;</p>	<p><b>FORMAÇÃO GLOBAL E MORAL DO SER HUMANO</b> (desenvolvimento global do ser humano, envolvendo a educação para os valores/ moral em sexualidade)</p>
	<p>“Informar... sobre o funcionamento do sistema reprodutor, modificações físicas e psicológicas na puberdade e adolescência, perigos e DTS”<b>2PF3</b>; “ Transmissão de conhecimentos e informação relativos à sexualidade humana”<b>2PF10</b>; “reprodução, relações afectivas, gravidez de risco, doenças sexualmente transmissíveis”<b>2PF13</b>; “informação, certamente difícil, de transmissão delicada e complexa”<b>2PF14</b>; “ física, psicológica, afectiva, as emoções, os cuidados a ter, as precauções, as consequências, os comportamentos de risco” <b>2PF20</b>; “ a nível físico e psicológica face às facilidades e aos perigos” <b>2PF22</b>; “ processo de aprendizagem ... principais objectivos o desenvolvimento do conhecimento ... relacionados com o sexo...tornar o jovem mais consciente” <b>3PM3</b>; “ nível físico e psíquico na adolescência...consigo próprios como com os outros”<b>3PF8</b>; “ assuntos relacionados...crescimento, desenvolvimento físico e intelectual do indivíduo, relacionamento inter-pessoal....relações sexuais, planeamento familiar, gravidez na adolescência” <b>3PF14</b>; “o conhecimento do seu corpo, o respeito pelos outros, uma vida saudável” <b>3PF18</b></p>	<p><b>INFORMAÇÃO/ PREVENÇÃO</b> (aspectos da anatomia, fisiologia, DST's, e prevenção de comportamentos de risco, entre outros)</p>
	<p>“É aprender quem somos e como nos relacionamos com os outros”<b>3PF5</b>; “plenitude individual (auto-estima) e social...à educação sexual informal ...deve-se acrescentar numa perspectiva democrática de Educação para a Cidadania, educação sexual, informativa, esclarecedora, multidisciplinar e fundamentalmente não endoutrinadora”<b>3PM12</b>; “aprender quem somos e como nos relacionamos com os outros” <b>3PF5</b>; “desenvolvimento, relacionamento e interacção de um ser humano numa sociedade democrática e equilibrada”<b>3PF15</b>; “sentimentos, emoções, comportamentos, atitudes e reprodução”<b>3PF16</b></p>	<p><b>DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO E SOCIAL</b> (afecto, sentimentos, emoções, atitudes e comportamentos responsáveis)</p>
	<p>“tentativa de acabar com um tabu”<b>2PF8</b>; “acabando com um tabu”<b>2PM9</b>; “desmistificar falsos valores, tabus” <b>2PM23</b></p>	<p><b>RUPTURA DE TABUS</b></p>
	<p>“tema que tem objectivos, conteúdos e actividades, tais como outros temas” <b>2PF6</b></p>	<p><b>SEM SIGNIFICADO</b></p>
	<p><b>2PM11, 2PF15, 2PF19,2PF20, 3PF5, 3PF9,3PM18</b></p>	<p><b>NÃO RESPONDE</b></p>

Como é possível constatar pelas unidades de análise seleccionadas, cerca de pouco mais de metade dos professores que responderam à primeira questão integram a educação sexual numa perspectiva mais global da formação do ser humano com maior enfoque pelos professores do 2º ciclo. Todos focam a necessidade de dar lugar à formação global /educação para os valores. No entanto, há que notar que este número representa somente uma quinta parte dos docentes da escola. A visão médico-preventiva (informação/ prevenção) está presente, embora em menor percentagem, no entendimento das finalidades da E.S. Desde modo, entendem-na como forma de informar os jovens sobre aspectos da anatomia e fisiologia dos aparelhos reprodutores, bem como uma área de prevenção de comportamentos de risco, DST's, gravidez precoce, etc. A vertente da E.S como meio de proporcionar aos jovens um desenvolvimento pessoal e social tem menor expressão nas respostas dos inquiridos mas está circunscrita aos professores do 3º ciclo. Somente três professores do 2º ciclo referem a importância de a E.S contribuir para quebrar com tabus ainda existentes a nível da sociedade para com a temática.

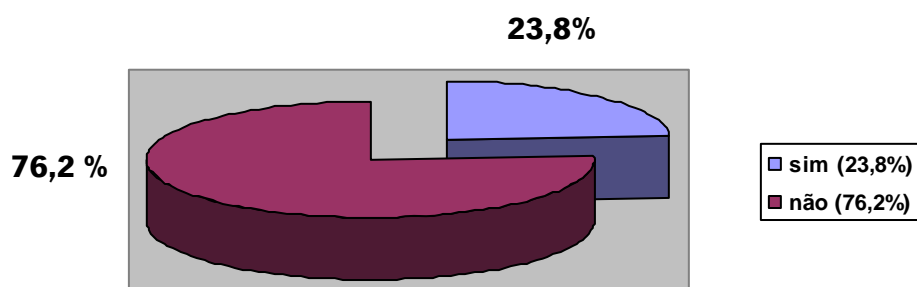
Tal como na investigação levada a cabo por Mendes (2002) os professores foram capazes de expressar o seu entendimento sobre o seu próprio conceito de educação sexual, reconhecendo a necessidade de esta ser implementada na escola. Contudo, enquanto nesta investigação os professores evidenciam um conceito lato e subjectivo, no nosso estudo tal não acontece.

#### **(NÃO)TRABALHO DE FORMA INTENCIONAL EM EDUCAÇÃO SEXUAL COM O(A)S ALUNO(A)S**

**Quadro 9 – (Não)Trabalho de forma intencional em Educação Sexual com os alunos**

<b>Resposta dos Professores (N = 42)</b>	<b>2º Ciclo (N=24)</b>	<b>%</b>	<b>3º Ciclo (N=18)</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
<b>Sim</b>	6	25,0	4	22,2	10	23,8
<b>Não</b>	18	75,0	14	77,8	32	76,2

**Gráfico 7 – Percentagem de professores que (não)trabalharam em E.S**



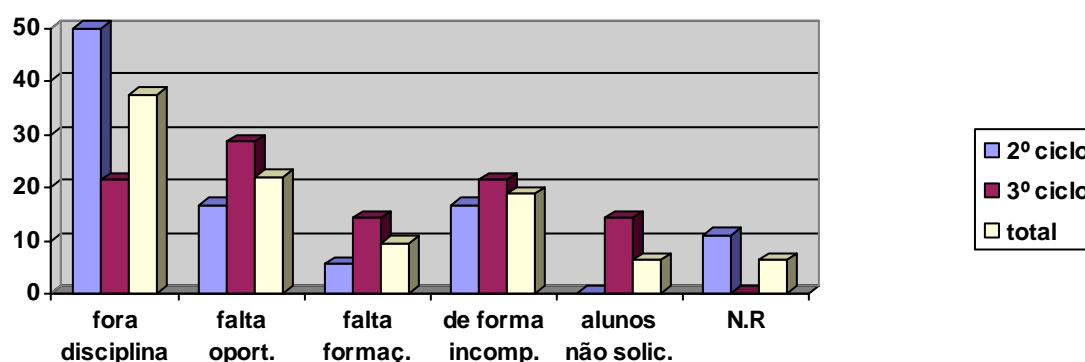


Podemos constatar que tanto para o 2º ciclo como para o 3º ciclo, a grande maioria dos professores que responderam ao questionário, num total de 76,2%, nunca abordou de forma intencional temas de E.S com os seus alunos. Somente 23,4% dos inquiridos refere ter trabalhado intencionalmente com os alunos nesta área.

#### **Quadro 10 – Justificação apresentada pelos professores para nunca trabalharam em E.S**

<b>Justificação (N= 32)</b>	<b>2º Ciclo (N=18)</b>	<b>%</b>	<b>3º Ciclo (N=14)</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Não se enquadra na disciplina	9	<b>50</b>	3	21,4	12	<b>37,5</b>
Falta de oportunidade	3	16,7	4	<b>28,6</b>	7	<b>21,9</b>
Falta de formação	1	5,6	2	14,3	3	9,4
Forma superficial e incompleta	3	16,7	3	21,4	6	18,8
Alunos não o solicitaram	0	0	2	14,3	2	6,2
Não responderam	2	11,1	-	-	2	6,2

#### **Gráfico 8 – Justificação apresentada pelos professores para o facto de não terem ainda trabalhado em E.S.**



As razões mais apontadas pelos professores para o facto de ainda não terem trabalhado com os alunos em E.S consistem no desenquadramento da temática no âmbito da disciplina que leccionam, aspecto focado mais pelos professores do 2º ciclo, seguida da justificação de falta de oportunidade (aspecto mais focado pelos professores do 3º e logo a seguir pelos do 2º ciclo). Alguns professores, contudo, admitem que abordaram alguns temas de E.S mas, como o fizeram de forma superficial e incompleta, acabam por admitir que se enquadram no grupo dos que nunca trabalharam de forma intencional a E.S. Os poucos docentes (N=10) que já o fizeram apresentam várias justificações para esse procedimento. O quadro 11 abaixo mencionado refere essas razões.

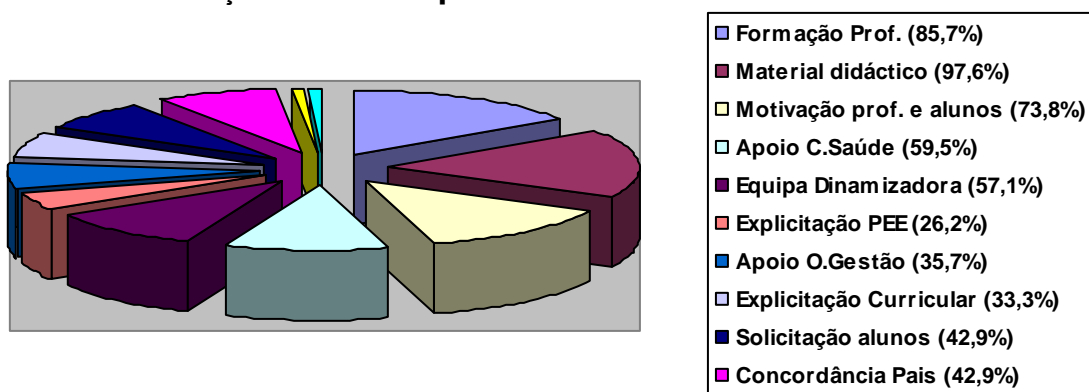
**Quadro 11 – Razões que levaram os professores do 2º e 3º ciclos a abordar a E.S**

Razões para abordar a educação sexual (N =10)	3º Ciclo		Total
	2º Ciclo (N= 6)	(N=4)	
Faz parte dos conteúdos programáticos da disciplina que lecciono.	2	2	4
É essencial contribuir para a formação integral dos/as alunos/as assim como para o seu bem-estar físico e emocional.	4	3	<b>7</b>
A prevenção de possíveis comportamentos de risco.	4	4	<b>8</b>
Por solicitação e interesse evidenciado pelos/as alunos/as.	2	3	5
Por ter tido formação na área e sentir-me motivado(a) para abordar essas temáticas.	3	1	4
Outra(s) razão(ões)	0	0	0

A necessidade de contribuir para a *prevenção de possíveis comportamentos de risco* bem como o contribuir para a *formação integral, bem-estar físico e emocional dos/as alunos/as* foram as razões mais apontadas seguido da solicitação e interesse manifestado pelos alunos. Fazer parte dos conteúdos programáticos da disciplina que os docentes leccionam e ter tido formação em E.S são igualmente focados pelos professores embora não em primeiro lugar. No entanto, quando a totalidade dos professores é questionada pelas condições que consideram essenciais para abordar a E.S, a necessidade de formação específica nesta área é focada pela maioria dos professores em segundo lugar sendo em primeiro lugar a existência de materiais didáticos de apoio aos professores (quadro 12 e gráfico 9). Contudo, pelo que se verifica pela análise do quadro 11, a formação específica não foi a principal razão que levou os professores a abordarem a E.S com os seus alunos.

#### **CONDIÇÕES ESSENCIAIS PARA A ABORDAGEM DA E. SEXUAL EM CONTEXTO ESCOLAR**

**Gráfico 9 – Condições essenciais para abordar a ES em contexto escolar**



**Quadro 12 – Condições que os professores do 2º e 3º ciclos consideram essenciais para abordar a E.S**

<b>Condições essenciais (N=42)</b>	<b>2º Ciclo (N=24)</b>	<b>%</b>	<b>3º Ciclo (N=18)</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Formação específica dos/as professores/as	21	87,5	15	83,3	36	<b>85,7</b>
Material didáctico de apoio aos/às professores/as.	24	100	17	94,4	41	<b>97,6</b>
Equipa multidisciplinar que dinamize e apoie os/as professores/as.	13	54,2	11	61,1	24	<b>57,1</b>
Apoio dos órgãos de gestão da escola. (Assembleia de Escola, C.P, C. E)	11	45,8	4	22,2	15	35,7
Explicitação das temáticas no Projecto Educativo de Escola.	6	25,0	5	27,8	11	26,2
Explicitação das temáticas no programa curricular da(s) disciplina(s) que lecciono.	10	41,7	4	22,2	14	33,3
Apoio do Centro de Saúde local.	13	54,2	12	66,7	25	<b>59,5</b>
Solicitação por parte dos/as alunos/as.	11	45,8	7	38,9	18	42,9
Concordância por parte dos pais e encarregados de educação.	10	41,7	8	44,4	18	42,9%
Motivação e à-vontade por parte dos/as professores/as e alunos/as.	18	75	13	72,2	31	<b>73,8%</b>
Outras condições*	0	0	1*	5,6	1	5,6
Não responderam	1	4,2	0	0	1	4,2

\* Entidades (individuais ou em grupo) especialistas em certas matérias

Como se pode constatar pela análise do quadro 12 e gráfico 9, as condições mais apontadas como essenciais para abordarem com os alunos E.S é, em primeiro lugar, a existência de material didáctico de apoio aos/às professores/as seguida da necessidade de formação específica e de motivação e à-vontade tanto por parte dos docentes como dos discentes. No estudo de Mendes (2002) também os professores revelaram a necessidade de existir materiais de apoio. A existência de apoio por parte do Centro de Saúde Local bem como de uma equipa multidisciplinar que dinamize e apoie os docentes são também aspectos focados por mais de metade dos professores do 2º e 3º ciclos.

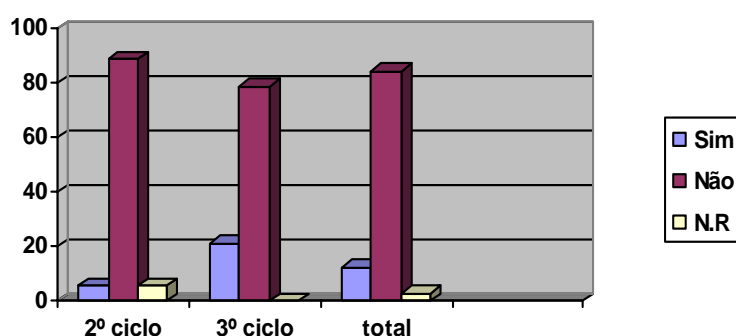
#### **(NÃO) FREQUÊNCIA DE ACÇÕES DE FORMAÇÃO NO DOMÍNIO DA EDUCAÇÃO SEXUAL**

Quisemos apurar junto dos professores que nunca tinham trabalhado em E.S se tinham frequentado acções de formação nessa área.

**Quadro 13 – (Não)Frequência de acções de formação pelos professores do 2º e 3º ciclos que nunca trabalharam em E.S**

Resposta dos Professores (N = 32)	2º Ciclo (N=18)	%	3º Ciclo (N=14)	%	Total	%
<b>Sim</b>	1	5,6	3	21,4	4	12,5
<b>Não</b>	16	88,8	11	78,6	27	<b>84,4</b>
<b>N. R</b>	1	5,6	0	0	1	3,1

**Gráfico 10 – (Não)Frequência de acções de formação pelos professores do 2º e 3º ciclos que nunca trabalharam em E.S**



Na verdade, a quase totalidade dos professores inquiridos que afirmaram nunca ter trabalhado de forma intencional em E.S (84,4%) admite nunca ter frequentado acções de formação neste domínio. Somente quatro professores que nunca implementaram a E.S em contexto escolar é frequentaram acções de formação neste domínio. As justificações apresentadas por estes professores são diversas como mostra o quadro 14:

**Quadro 14 – Justificação pela qual os professores que nunca trabalharam em E.S não frequentaram acções de formação específicas**

Condições essenciais (N= 32)	2º Ciclo (N=16)	%	3º Ciclo (N=11)	%	Total	%
As temáticas não são do meu interesse.	0	0	1	9,1	1	3,1
Nunca se proporcionou poder frequentar acção(ões) sobre as temática em questão.	14	87,5	8	63,6	22	<b>68,8</b>
As temáticas em nada se enquadram nos conteúdos programáticos que lecciono.	6	37,5	2	18,2	8	<b>25,0</b>
Não me sinto à-vontade para ouvir e falar sobre esses temas.	0	0	0	0	0	0
Outro(s) motivo(s). *	1	6,25	0	0	2	6,3

\* Justificação: – “sempre que possível me auto-informei e procurei fazer essa formação” **2PM23**

Como se pode constatar, a justificação apresentada pela maioria dos professores para o facto de nunca terem frequentado acções de formação no domínio da E.S é nunca se ter proporcionado. O enquadramento da temática nos conteúdos da disciplina é também focado embora em muito menor percentagem. Comparando os resultados obtidos, para este grupo de inquiridos, nos quadros 10 e respectivo gráfico 8 e estes dados (quadro 14) verifica-se uma contradição na medida em que apresentam como principais justificações para nunca terem trabalhado em E.S o desenquadramento da temática na disciplina que leccionam e a falta de oportunidade e quando questionados pelas razões porque nunca frequentaram acções de formação no âmbito da E.S seria de esperar que focassem como principal justificação o desenquadramento da temática na disciplina que leccionam, já que foi essa a principal razão focada, acabam por, mais de metade dos inquiridos, referir o facto de nunca se ter proporcionado frequentar essas acções.

No quadro 15 é possível apurar as razões que levaram os poucos professores (N=4) a frequentar acções de formação específicas no domínio da E.S, apesar de nunca a terem trabalho de forma intencional com alunos.

**Quadro 15 – Razões apontadas pelos professores que nunca trabalharam em E.S para terem frequentado de acções de formação neste domínio**

Condições essenciais (N=4)	2º Ciclo (N=1)	3º Ciclo (N=3)	Total
Sempre me interessei pela temática em questão e, como tal, procurei informação	1	3	4
Tive oportunidade de frequentar essas acções de formação	1	3	4
As temáticas enquadram-se nos conteúdos programáticos que lecciono.	0	1	1
Sinto-me à-vontade para abordar essas temáticas, quer em acções de formação, quer com os/as alunos/as	0	2	2
Outro(s) motivo(s). *	1	1	2

\*Justificação: "não me sinto à-vontade para abordar esses assuntos com alunos de 10 anos" – 2PF12, "gostaria de abordar estas temáticas de forma consistente no âmbito da minha disciplina" – 3PF11

Como é possível constatar existiram razões de ordem intrínseca para que estes professores procurassem formação específica em E.S. Associa-se o *interesse pela temática em questão* e a *oportunidade para frequentarem acções de formações* nesta área. Duas professoras (2PF12 e 3PF11) acrescentaram, ainda o facto de necessitarem de formação específica nesta área pois pretendiam vir a trabalhar no futuro com os seus discentes. No entanto, quando questionados sobre o sentimento de preparação para trabalhar em E.S, após frequência de acção de formação

específica todos revelaram alguma insegurança especialmente em questões específicas da sexualidade.

#### Quadro 16 – Sentimento de (não) preparação para abordarem ES com os alunos

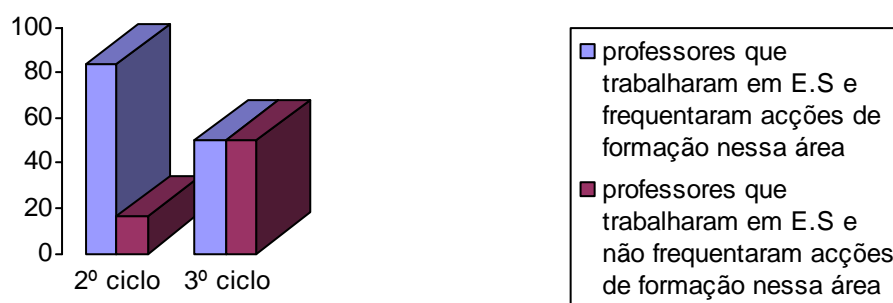
Resposta dos Professores (N = 4)	Justificação
<b>Sim</b> (N=1)	"Gosto de ser optimista mas realista. Isto significa que penso que estou sensibilizado para, mas precisaria de me integrar numa equipa de trabalho que desse suporte às fragilidade da minha formação" – <b>3PM12</b>
<b>Não</b> (N=3)	"Ainda não, há factores subjectivos que nos impedem de abordar com à-vontade esta temática" – <b>3PF2</b> ; "Por vezes é difícil esclarecer algumas dúvidas apresentadas pelos jovens porque sinto algumas lacunas na minha formação" – <b>3PF6</b> ; "Falta de formação e experiência de trabalhar nessa área" – <b>2PF12</b>

Dos 23,8 % de docentes que trabalharam em E.S (ver quadro 9 e gráfico 7) a sua grande maioria frequentou acções de formação neste domínio, como evidenciam o quadro 17 e o gráfico 11:

#### Quadro 17 – (Não) Frequência de acções de formação em E.S por professores que já trabalharam em E.S

Resposta dos Professores (N=10)	2º Ciclo (N=6)	3º Ciclo (N=4)	Total
<b>Sim</b>	5	2	<b>7</b>
<b>Não</b>	1	2	3

#### Gráfico 11 – (Não) Frequência de acções de formação em E.S por professores que já trabalharam em E.S



Apesar de serem muito poucos os professores que trabalharam em E.S, mais de metade (70%) frequentou acções de formação nesse domínio (N= 10) e consideraram que a frequência dessas

acções de formação foi uma *mais-valia* para o trabalho que posteriormente desenvolveram com os alunos (quadro 18):

**Quadro 18 – Justificação apresentada pelos professores que trabalharam em E.S e frequentaram acções de formação quanto à (não)mais-valia dessas acções no trabalho desenvolvido com os alunos**

<b>Resposta dos Professores</b>	<b>Justificação</b>
<b>(N = 10)</b>	
<b>Sim</b>	- Aprofundamento de conhecimentos e esclarecimento de dúvidas – <b>2PM2, 2PF7, 2PF21, 3PF16</b>
<b>(N=7)</b>	- Maior segurança e apoio no trabalho com alunos – <b>2PM17, 2PF21</b>
	- Conhecimento de técnicas e jogos para abordar a temática – <b>3PF17</b>
<b>Não</b>	- Nada de novo foi acrescentado à formação – <b>2PF4</b>
<b>(N=3)</b>	- Falta de oportunidade para trabalhar com alunos – <b>3PM10</b>
	<b>1 – N.R</b>

A grande maioria dos professores carenciados de formação específica viu as suas necessidades de formação satisfeitas. O aprofundamento de questões de âmbito científico e o conhecimento de metodologias/técnicas específicas para trabalhar certas temáticas de E.S podem conferir aos formandos uma sensação de maior segurança se a formação decorrer ao mesmo tempo que se está a implementar a E.S, tal como referiram os docentes 2PM17 e 2PF21. No entanto, tal como atrás verificamos (quadro 16) se após formação não se passar à *acção*, isto é, à sua implementação em sala de aula, é mais provável persistir a sensação de insegurança. Tal como alguns autores defendem a *investigação-acção* é importante numa perspectiva de formação (Schön, 1992, 1995; Alarcão, 1996; Zeichner, 1993)

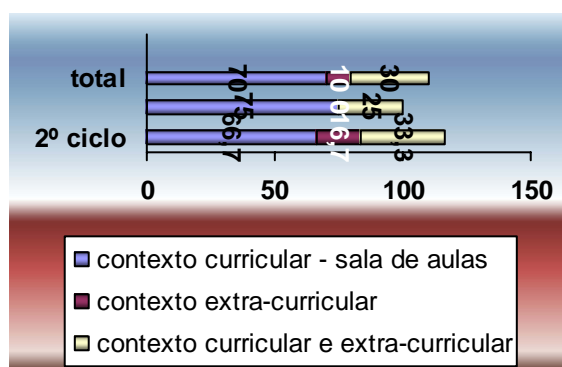
**CONTEXTO EM QUE OS PROFESSORES DA ESCOLA TRABALHARAM A TEMÁTICA DA E.S**

Foi nossa intenção compreender em que contexto os professores que referiram já ter trabalhado em Educação Sexual o fizeram na escola em estudo pois, na verdade, a implementação da educação sexual não tinha grande visibilidade nos momentos em que seria mais propícia esta constatação – Semana Cultural e dias comemorativos de datas importantes no campo da prevenção da saúde.

**Quadro 19 – Contexto em que os professores do 2º e 3º ciclos trabalharam a temática da E.S**

Contexto do trabalho em E.S (N=10)	2º Ciclo (N= 6)	%	3º Ciclo (N=4)	%	Total N	%
Em contexto curricular (em sala de aula).	4	66,7	3	75,0	7	<b>70,0</b>
Em contexto extra-curricular (seminário, palestra,...).	1	16,7	0	0	1	10,0
Em contexto curricular e extra-curricular (no âmbito de um projecto).	2	33,3	1	25,0	3	30,0

**Gráfico 12 – Contexto de trabalho em E.S pelos professores da escola**



A grande maioria dos professores com formação específica na área de E.S trabalhou em contexto de sala de aula. Embora também se tenha verificado abordagem em contextos curricular (âmbito de projectos), este teve menor peso. Poucos recorreram a abordagem de E.S com recurso a palestras. Neste trabalho participaram essencialmente o(a) professor(a) da turma com os seus alunos, tal como evidencia o quadro 20. Outros intervenientes tais como pais/encarregados de educação, outros alunos da escola ou pessoas convidadas para realizar palestras foram muito pouco requeridos.

**Quadro 20 – Intervenientes no trabalho de E.S desenvolvido pelos professores**

Intervenientes no trabalho de E.S (N=10)	2º Ciclo (N= 6)	%	3º Ciclo (N=4)	%	Total N	%
Professor(a) e alunos (as) da turma	5	83,3	4	100	9	<b>90,0</b>
Professores(as) e alunos(as) da escola	1	16,7	0	0	1	10,0
Pais/ Encarregados da Educação	1	16,7	0	0	1	10,0
Outro (s)	1*	16,7	0	0	1	10,0

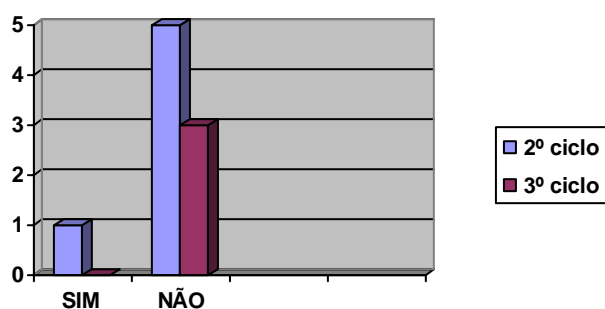
\* **2PF3** – “ palestra feita por um professor universitário convidado pela escola”

\* **2PM17** – “Acção de formação sobre sexualidade ocorrida na escola e rádio escola: O afecto está no ar”



## DIFICULDADES/ OBSTÁCULOS SENTIDOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA E.S COM ALUNOS

**Gráfico 13 – Dificuldades/obstáculos sentidos pelos professores na implementação da E.S com alunos**



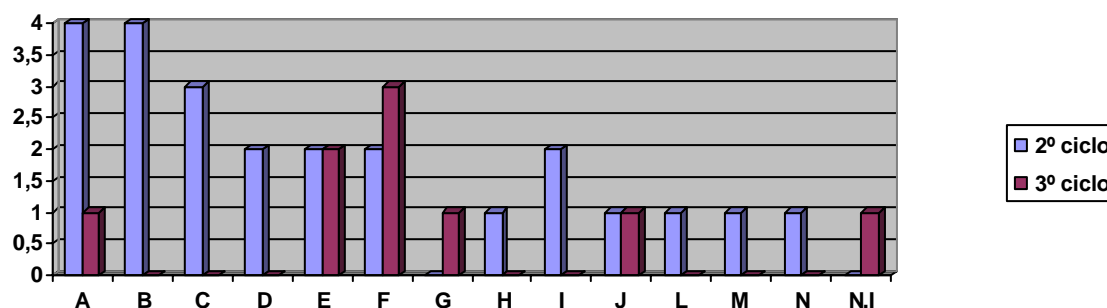
A quase totalidade dos professores que trabalharam em E.S na escola admite não ter sentido dificuldade nem obstáculos na implementação da mesma. Somente um docente (2PM17) refere ter sentido dificuldades devido “*má informação/formação por parte dos pais e encarregados de educação.*”

## TEMÁTICAS DE E.S QUE OS PROFESSORES ABORDARAM COM OS ALUNOS

Interessou-nos conhecer quais as temáticas que os professores que abordaram temas E.E desenvolveram com os seus alunos.

O gráfico 14 evidencia as temáticas abordadas pelos professores do 2º e 3º ciclos com os seus alunos.

**Gráfico 14 – Temáticas abordados com os alunos pelos professores do 2º e 3º ciclos que trabalharam em E.S**



### LEGENDA:

A – Anatomia e Fisiologia dos Aparelhos Reprodutor; B – Reprodução/Fecundação/ Gestação e Parto; C – Caracteres Sexuais Secundários; D – Adolescência e Puberdade; E – Planeamento Familiar; F – DST's; G – Gravidez na Adolescência; H – Relações Sexuais; I – Orientação Sexual; J – Relações Afectivo-Emocionais; L – Abusos Sexuais; M – Higiene; N – Valores; N.I – Não Identificada

Como se pode constar, os temas mais abordados pelos professores do 2º ciclo (N=6) que trabalharam em E.S são: anatomia e fisiologia dos aparelhos reprodutores, a reprodução/fecundação/gestação/parto e caracteres sexuais secundários seguido de temas como adolescência e puberdade, planeamento familiar e DST's. Por seu turno, os professores do 3º ciclo (N=4) abordaram mais as DST's e planeamento familiar (métodos contraceptivos. Somente um docente do 2º ciclo (2PM17) restringiu a sua abordagem à temática da higiene e dos valores (quadro 21).

#### **Quadro 21 – Temáticas abordadas pelos professores que trabalharam em E.S**

<b>2º Ciclo</b>	<b>Temáticas desenvolvidas com os alunos</b>
2PF1	Anatomia e fisiologia dos aparelhos reprodutores/ Fecundação, gestação, parto, reprodução/ Caracteres sexuais secundários
2PF3	Anatomia e fisiologia dos aparelhos reprodutores/ Fecundação, gestação, parto, reprodução/ Caracteres sexuais secundários
2PF4	Anatomia e fisiologia dos aparelhos reprodutores/ Fecundação, gestação, parto, reprodução/ Adolescência e puberdade/ Doenças sexualmente transmissíveis – DST/ Relações sexuais/ Orientação sexual/ Relações afectivo-emocionais
2PF7	Caracteres sexuais secundários/ Planeamento familiar (métodos contraceptivos) / Orientação sexual/ Abusos sexuais
2PF21	Anatomia e fisiologia dos aparelhos reprodutores/ Fecundação, gestação, parto, reprodução /Adolescência e puberdade / Planeamento familiar (métodos contraceptivos) / Doenças sexualmente transmissíveis – DST/
2PM17	Higiene/ Valores
<b>3º Ciclo</b>	<b>Temáticas desenvolvidas com os alunos</b>
3PM10	Doenças sexualmente transmissíveis – DST/
3PF16	Planeamento familiar (métodos contraceptivos) / Doenças sexualmente transmissíveis – DST/ Gravidez na adolescência
3PF17	Anatomia e fisiologia dos aparelhos reprodutores/ Planeamento familiar (métodos contraceptivos / Doenças sexualmente transmissíveis – DST/ Relações afectivo-emocionais
3PF9	Não identificada

#### **FORMA COMO DEVE SER IMPLEMENTADA A EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA**

Quando solicitamos aos professores do 2º e 3º ciclos a forma como se devia implementar a E.S na escola, verificamos que não existe unanimidade. A opção, como primeira prioridade, pela modalidade de uma disciplina autónoma somente obtém a opinião de 31% dos professores que responderam ao questionário seguida da visão de uma abordagem interdisciplinar (19%). Em seguida, temos como opção, a visão de a E.S poder ser implementada como actividade de complemento curricular (14,3%) não existindo, contudo, consenso neste aspecto pois dividem-se as opiniões quanto ao carácter obrigatório/não obrigatório da sua frequência pelos alunos. Com igual percentagem foram as não respostas a esta questão (2PPF12,2PM23, 3PF2,3PF6,3PF7 e

3PM18). Estes resultados não são muito diferentes dos obtidos por Silva (1994) quando aponta a possibilidade de a E.S se implementar a nível escolar como disciplina autónoma ou com natureza interdisciplinar. De igual forma a natureza obrigatória/ não obrigatória não é dominante nos dois estudos. O quadro 22 mostra os resultados que obtivemos para esta questão.

**Quadro 22 – Forma como deveria ser implementada a E.S na escola**

<b>Forma de Implementar a E.S na escola (N=42)</b>	<b>1ª N/ %</b>	<b>2ª N/ %</b>	<b>3ª N/ %</b>	<b>4ª N/ %</b>	<b>5ª N/ %</b>	<b>6ª N/ %</b>	<b>7ª N/ %</b>	<b>8ª N/ %</b>	<b>9ª N/ %</b>	<b>10ª N/%</b>
Numa perspectiva interdisciplinar e de acordo com os diferentes programas e anos de escolaridade.	<b>8 19, 0</b>	5 11,9	4 9,5	1 2,4	0	3 7,1	0	1 2,4	1 2,4	0
Como actividade de complemento curricular, mas não de carácter obrigatório para os(as) alunos(as).	6 14,3	1 2,4	2 4,8	1 2,4	1 2,4	4 9,5	0	0	2 4,8	2 4,8
Como actividade de complemento curricular, mas de carácter obrigatório para os(as) alunos(as).	6 14,3	6 14,3	2 4,8	4 9,5	1 2,4	0	1 2,4	1 2,4	0	1 2,4
Integrada na Área de Projecto.	0	1 2,4	2 4,8	1 2,4	1 2,4	2 4,8	3 7,1	2 4,8	1 2,4	0
Integrada na disciplina de Formação Cívica, mas com um bloco de 90 minutos.	3 7,1	3 7,1	2 4,8	0	1 2,4	1 2,4	6 14,3	1 2,4	0	0
Integrada nas disciplinas de Ciências da Natureza e Ciências Naturais.	5 11,9	6 14,3	1 2,4	5 11,9	3 7,1	1 2,4	0	0	1 2,4	0
Integrada na(s) disciplina(s) que lecciono.	0	0	1 2,4	0	1 2,4	1 2,4	1 2,4	2 4,8	1 2,4	5 11,9
Integrada na disciplina de EMRC.	1 2,4	1 2,4	0	4 9,5	1 2,4	2 4,8	0	3 7,1	3 7,1	0
Como uma disciplina autónoma.	<b>13 31, 0</b>	2 4,8	5 11,9	3 7,1	0	0	0	0	1 2,4	0
Como actividade extra-curricular, de acordo com os interesses dos(as) alunos(as) e a colaboração de profissionais de saúde e/ outros credenciados para tal.	4 9,5	4 9,5	6 14,3	2 4,8	3 7,1	0	0	1 2,4	1 2,4	1 2,4
Não Responderam	6 /14,3									

Alguns professores (11,9%) colocam em última opção a possibilidade de esta área temática poder ser integrada na disciplina que leccionam, não vendo portanto, uma interdisciplinaridade directa com a disciplina que leccionam.

#### **TEMAS A ABORDAR NUM PROGRAMA DE E.S PARA O 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Interessou-nos apurar, junto dos professores, que temas seriam passíveis de incluir/ excluir no programa. A exclusão de alguns temas poderiam revelar um pouco à-vontade para abordar certos temas mais melindrosos (masturbação, abusos sexuais, etc)

**Quadro 23 – Temas a abordar num programa de E.S para o 3º ciclo**

<b>Temas a abordar num programa de E.S (N=42)</b>	<b>A incluir N</b>	<b>%</b>	<b>A não incluir N</b>	<b>%</b>
Anatomia e fisiologia do Sist. Reprodutores	36	<b>85,7</b>	2	4,8
Conceito(s) de sexualidade.	38	<b>90,5</b>	1	2,4
Fecundação, gestação e parto.	35	<b>83,3</b>	2	4,8
Doenças Sexualmente Transmissíveis.	38	<b>90,5</b>	0	-
Relações Sexuais.	29	69,0	5	11,9
Interrupção Voluntária da Gravidez.	29	69,0	6	14,3
Contracepção e Planeamento Familiar.	38	<b>90,5</b>	1	2,4
Puberdade e Adolescência.	37	<b>88,1</b>	0	-
Abusos e violência sexual.	32	76,2	5	11,9
Disfunções sexuais.	22	52,4	10	23,8
Aspectos morais da sexualidade.	28	66,7	5	11,9
Comportamentos sexuais.	33	78,6	2	4,8
Gravidez na adolescência.	37	<b>88,1</b>	1	2,4
Identidade sexual e papéis de género.	30	71,4	3	7,1
Orientação sexual.	32	76,2	3	7,1
Relações interpessoais e afectivo-emocionais	33	78,6	5	11,9
Outro(s)*	1*	2,4	0	-

\* **2MP23** – “Sexualidade não é Pornografia”

A grande maioria dos professores do 2º e 3º ciclos considera que os temas acima mencionados devem ser incluídos num programa de E.S. Temas como disfunções sexuais, interrupção voluntária da gravidez, relações sexuais, abusos e violência sexual, aspectos morais da sexualidade e relações interpessoais e afectivo-emocionais são os menos focados para se incluir num programa de E.S, contudo, a sua percentagem não é muito significativa em relação ao número total da amostra o que significa, ao contrário do estudo de Silva (1994) em que mais de metade dos professores inquiridos concorda com a sua exclusão. Parece-nos que todos os temas propostos, na amostra considerada, são passíveis de ser incluídos num programa na escola em estudo.

#### **JUSTIFICAÇÃO PARA A NÃO IMPLEMENTAÇÃO DA E.S DE FORMA INTENCIONAL E SISTEMÁTICA NA ESCOLA**

Foi solicitado aos inquiridos uma explicação para o facto de não se verificar uma implementação formal da E.S na escola, apesar de o PEE assim o prever. Não responderam a esta questão oito docentes (2PF3; 2PF12; 2PF19, 2PF23, 3PF2, 3PF5, 3PF7, 3PF18). Como atrás foi referido, o docente 2PF19 nunca respondeu a questões abertas. Para os restantes não encontramos justificação. As docentes 3PF4 e 3PF8 sendo o primeiro ano que se encontravam a leccionar na escola justificam não ter ainda uma visão da realidade escolar. Após análise de conteúdo das

respostas dadas pelos docentes do 2º e 3º ciclos, formaram-se as categorias de resposta expressas no quadro 24:

**Quadro 24 – Construção das diferentes CR a partir das UA relativas às respostas obtidas para a questão “*Quais as razões que, em seu entender, poderão justificar esta situação?*” do questionário de professores**

CC	UA	CR
Razão da não implementação da E.A na escola	“falta de formação específica por parte dos docentes...” <b>2PF1;2PF8, 2PM9,2PM11, 2PF14,2PF22, 3PF11</b> “Domínio e à-vontade (conhecimento) do assunto” <b>2PM2, 2PF20</b> “não há formação, não há discussão, não há estratégias” <b>2PF5</b> ; “pouca formação do corpo docente” <b>2PF7</b> ; “falta de professores com formação adequada” <b>2PF10</b>	<b>FALTA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA</b>
	“desmotivação na alteração de rotinas” <b>2PF4;2PF20</b> , “existência de tabus por parte de alguns docentes” <b>2PF7</b> ,” o estatismo e a falta de capacidade de inovação” <b>2PM16</b> , “Receio por parte de alguns professores, falta de à-vontade” <b>2PF24, 3PM3, 3PF6,3PM10,3PF17</b> “falta de apetência por parte de todos os agentes educativos” <b>3PF9</b>	<b>FALTA DE À-VONTADE E MOTIVAÇÃO POR PARTE DOS PROFESSORES E ESCOLA</b>
	“a deturpação e discordância dos enc. de educação” <b>2PF1,3PM10</b> “seja ainda um assunto que levante alguma polémica” <b>2PM11</b> ; “facto de vivermos num país muito atrasado culturalmente...tema delicado, sensível e polémico” <b>2PF13; 3PM3</b> “Ferir susceptibilidades... problema da moralidade, falta de formação dos Encarregados de educação” <b>2PM17,3PF6</b> “medo da reacção dos pais” <b>2PF24</b>	<b>RECEIO DE DISCORDÂNCIA DOS PAIS/ COMUNIDADE EDUCATIVA</b>
	“Não é uma temática prioritária nos programas das diferentes disciplinas” <b>3PM10;3PF17</b> “não adaptação da temática a algumas disciplina” <b>3PF11</b> “enorme dificuldade de articulação horizontal e até verticalmente sob o ponto de vista curricular que impedem a estruturação do referido programa” <b>3PM12</b> , “não fazer parte dos conteúdos programáticos disciplinares” <b>3PM13</b> , “Falta de uma linha de orientação para a abordagem deste assunto. Não se definiu um “timing” curricular nem tão pouco actividades a desenvolver neste âmbito, quer a nível de escola quer a nível de intervenção da comunidade” <b>3PF14</b>	<b>DESENUADRAMENTO COM OS PROGRAMAS CURRICULARES DAS DISCIPLINAS</b>
	“Não existe uma “vontade” da Escola em abrir o tema” <b>2PF6</b> ; “não há uma vontade política efectiva em implementar a educação sexual nas escolas” <b>2PF15; 2PF18, 3PF1</b> , “constantes desentendimentos e desacordos à volta desta temática. Tema atrevido e polémico para uma sociedade conservadora e fechada como a nossa” <b>3PF16</b>	<b>VONTADE POLÍTICA/ DA ESCOLA</b>
	“Preocupação em cumprir os conteúdos programáticos” <b>2PF1</b> ; “Programas extensos” <b>2PF4</b> ; “há o problema dos “tempos” atribuídos à disciplina; falta de reflexão sobre os programas curriculares” <b>2PF6</b> ; “dificuldade em gerir currículos já sobrecarregados” <b>2PM16</b>	<b>PREOCUPAÇÃO EM CUMPRIR OS PROGRAMAS CURRICULARES</b>
	“não existência de uma equipa multidisciplinar/coordenadora que dinamize/apoie os professores” <b>2PF21; 2PF24</b> “Ausência de reuniões interdisciplinares para fazer uma articulação” <b>3PF9</b>	<b>FALTA EQUIPA DINAMIZADORA E REUNIÕES</b>
	“Apoio dos órgãos de gestão da escola” <b>2PM2</b> ; “falta de vontade dos órgãos de decisão da escola...desresponsabilização face a um documento orientador essencial” <b>2PM16</b>	<b>FALTA DE APOIO DOS ÓRGÃOS DE GESTÃO</b>

Como podemos constatar são variadas as razões apontadas pelos professores da escola para a não implementação da E.S de forma intencional e sistemática. Os aspectos mais focados como

originadores desta situação são a falta de formação específica, o pouco à-vontade e motivação e o receio da discordância dos pais por parte dos professores quanto à implementação de um tema que ainda é polémico. Outro aspecto também focado por alguns docentes é o facto das temáticas de E.S não estarem contempladas, de forma explícita, nos diferentes programas curriculares das disciplinas o que origina uma maior preocupação em cumprir os conteúdos dos extensos programas curriculares. Contudo, há docentes que consideram que não existe uma verdadeira vontade política por parte do estado nem da própria escola para implementar formalmente a E.S.

Existe um ligeiro desfasamento entre estes dados e as razões porque, de forma individual, os professores justificaram não implementam em sala de aula a E.S. Desta vez a falta de oportunidade não é referida por nenhum dos docentes, nem o desenquadramento com a temática da sua disciplina teve grande expressão. Foi mais focado a falta de formação seguida de falta de motivação e à-vontade e receio pela discordância dos pais.

## **PARTE II – A ESCOLA E A EDUCAÇÃO PARA OS VALORES**

### **EDUCAÇÃO PARA OS VALORES COMO COMPETÊNCIA DO DOCENTE**

Quando confrontamos os docentes com a questão seguinte: “*Considera que a educação para os valores faz parte integrante das suas competências como professor(a)? Porquê?*”, exceptuando cinco docentes que não responderam à questão (2PF19, 2PF21, 2PF23, 3PF5 e 3PM18), todos os restantes docentes (N=37) responderam afirmativamente, numa percentagem de 88,1% dos inquiridos. As justificações apresentadas realçam a importância de a par da leccionação dos conteúdos programáticos específicos de cada disciplina (“*a nossa função não é somente formar os alunos no âmbito dos conteúdos dos diversos programas disciplinares, ...contribuir para a formação da identidade do aluno como pessoa...*” 2PM11, “*para além de ter a preocupação de transmitir saber, tenho a obrigação de formar pessoas*” 2PF22) e contribuir para a formação numa perspectiva cívica e moral dos alunos (“*a missão do professor não é somente ensinar mas educar e formar os alunos numa perspectiva cívica e moral*” 3PF8; “*o professor deverá incentivar e transmitir valores morais, atitudinais e éticos na formação global dos alunos*” 2PM2). A grande maioria dos docentes considera a educação para os valores inerente e implícito ao próprio acto de educar (“*não consigo dissociar o meu papel de educador do de formador/professor*” 2PF5, “*educar implica sempre educar para os valores*” 2PF6, “*não*

*concebo uma educação sem valores” 2PF12, “educar pressupõem um todo, não por partes” 3PF1). Somente uma docente levanta a questão da formação específica em valores e questiona sobre a legitimidade de transmitirmos os nossos valores, dizendo: “esta é uma área sensível (uma vez que não saímos da faculdade com uma licenciatura em “valores”, como tal, estes são muito pessoais e será que são os mais correctos? O que é correcto? 3PF17)*

## VALORES BÁSICOS EM EDUCAÇÃO SEXUAL

Solicitamos aos docentes que colocassem por ordem de prioridade os valores abaixo mencionados no quadro 25. Fizemo-lo na convicção de que sendo todos importantes e passíveis de serem desenvolvidos num programa de E.S/ educação para os valores, a tarefa não seria certamente fácil. No entanto, apesar de se tratar de uma tarefa *íngrata* e difícil, ao sermos “obrigados” a escaloná-los acabamos por verificar que alguns têm, para nós, um significado e uma importância diferente.

### Quadro 25 – Valores a desenvolver num programa de E.S

Ordem de prioridade de valores a desenvolver num programa de E.S (N=42)	1ª N/%	2ª N/%	3ª N/%	4ª N/%	5ª N/%	6ª N/%	7ª N/%
<b>Respeito por si e pela dignidade do outro.</b>	<b>29</b> <b>69,0</b>	6 14,3	3 7,1	0	1 2,4	0	1 2,4
<b>Igualdade de direitos e de oportunidades.</b>	5 11,9	4 9,5	9 21,4	5 11,9	7 16,7	7 16,7	3 7,1
<b>Respeito pelo direito à diferença.</b>	5 11,9	6 14,3	3 7,1	9 21,4	6 14,3	6 14,3	5 11,9
Reconhecimento de que a sexualidade é <b>fonte de prazer, de comunicação, de amor e de realização pessoal.</b>	5 11,9	2 4,8	2 4,8	8 19,0	10 23,8	6 14,3	7 16,7
Reconhecimento que a <b>autonomia; a liberdade de escolha e a responsabilidade</b> são aspectos essenciais para a estruturação de <b>atitudes responsáveis</b> no campo da sexualidade.	6 14,3	5 11,9	10 23,8	3 7,1	10 23,8	5 11,9	1 2,4
<b>Promoção da saúde</b> dos indivíduos e dos casais, na esfera sexual e reprodutiva.	4 9,5	4 9,5	2 4,8	5 11,9	3 7,1	10 23,8	12 28,6
<b>Respeito pela vida e pela intimidade</b>	5 11,9	<b>10</b> <b>23,8</b>	9 21,4	7 16,7	2 4,8	3 7,1	4 9,5
Não Responderam	2 / 4,8						

É possível constatar que mais de metade dos docentes (69%) considera que o “*Respeito por si e pela dignidade do outro*” é dos mais importantes seguido de, como segunda opção, o “*Respeito pela vida e pela intimidade*” na opinião de 23,8% dos inquiridos. Com a mesma percentagem mas em terceiro lugar surge “Reconhecimento que a autonomia; a liberdade de escolha e a *responsabilidade* são aspectos essenciais para a estruturação de atitudes responsáveis no

campo da sexualidade”. Estes dados não diferem muito dos obtidos por Carreras *et al.*, (1997) junto de professores, ao pedido de enumerar três valores que consideravam importantes na vida. Este investigador obteve em primeiro lugar, “respeito pelas pessoas e pelas coisas”, seguido da responsabilidade e, por último, a solidariedade.

## AGENTES DE VEICULAÇÃO DE VALORES AOS DISCENTES

**Quadro 26 – Agentes que vinculam valores aos alunos**

Prioridade na vinculação de valores em E.S (N=42)	1ª N/%	2ª N/%	3ª N/%	4ª N/%	5ª N/%	6ª N/%	7ª N/%	8ª N/%	9ª N/%
A família alargada	2 4,8	<b>14</b> <b>33,3</b>	4 9,5	8 19,0	7 16,7	3 7,1	2 4,8	0	0
Os pais	<b>28</b> <b>66,7</b>	3 7,1	6 14,3	2 4,8	1 2,4	0	0	0	0
A escola	2 4,8	1 2,4	6 14,3	10 23,8	8 19,0	7 16,7	4 9,5	2 4,8	0
As(os) professoras(es)	1 2,4	1 2,4	7 16,7	7 16,7	10 23,8	8 19,0	4 9,5	2 4,8	0
A comunidade local	0	1 2,4	3 7,1	3 7,1	2 4,8	10 23,8	15 35,7	6 14,3	0
A Igreja	0	0	1 2,4	2 4,8	2 4,8	1 2,4	9 21,4	25 59,	1 2,4
A TV e os media	4 9,5	7 16,7	5 11,9	3 7,1	8 19,0	7 16,7	5 11,9	1 2,4	0
Os pares	5 11,	<b>14</b> <b>33,3</b>	6 14,3	5 11,9	2 4,8	4 9,5	1 2,4	3 7,1	0
Outro(s) agente(s)*	0	0	0	0	0	0	0	1*	0
Não responderam	2 / 4,8								

\* “ Forças de segurança” – **2PM9**

Pela análise do quadro 26 verificamos que mais de metade dos docentes (66,7%) considera que os pais são os principais agentes de vinculação de valores aos filhos, seguidos da família alargada a par com o grupo de pares (33,3%). A investigação de Pires (2001), de igual modo, os evidencia como agentes de vinculação de valores.

Os professores aparecem, nestes resultados, numa prioridade distante indicando que estes inquiridos acabam por admitir não ter um papel importante na vinculação de valores aos seus alunos. Esta situação é contrária aos pareceres e estudos de alguns investigadores (Carreras *et al.*, 1997; Pires, 2001) pois estes apontam os professores como tendo um papel importante na vinculação de valores. Esta amostra de professores em estudo assim não o entende. De igual forma, a influência da TV e os media, contrariam o que a maioria da revisão bibliográfico denota. Assim não é o entendimento dos professores da escola. Quanto à influência da igreja na vinculação de valores, os professores em estudo denotam-lhe uma reduzida influência já que a situam em 9ª e 10ª prioridade.



### **4.3 QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS**

#### **Dados sócio-demográficos**

No capítulo III, apresentamos de forma gráfica a caracterização da amostra de alunos alvo do nosso questionário. O questionário abrangeu a totalidade dos alunos que frequentavam o 9º ano de escolaridade, num total de 119 alunos. A faixa etária dos alunos situa-se no intervalo dos 13 anos aos 16 anos tendo 68,1% dos inquiridos 14 anos de idade. Relativamente ao parâmetro sexo, 53,8% são do sexo masculino e 46,2% do sexo feminino. Passaremos de seguida à análise e tratamento de dados referentes às questões lançadas aos alunos.

#### **PARTE I – A ESCOLA E A EDUCAÇÃO SEXUAL**

##### **ENTENDIMENTO SOBRE O QUE É “EDUCAÇÃO SEXUAL”**

Dos 119 alunos do 9º ano que responderam ao questionário, 7,6% não responderam a esta questão aberta (9X32F, 9X35M, 9K58M, 9K61F, 9K70M, 9K74M, 9K75M, 9Z91F, 9Y119M). No entanto, a hipótese por nós formulada quanto ao não agrado pelo tipo de formulação da questão (aberta) só se pode aplicar ao aluno 9K74M pois igualmente não respondeu a outra questão aberta.

Analisando o conteúdo das respostas obtidas pelos restantes 110 alunos foi possível construir duas CR com base nas UA por nós seleccionadas.

O quadro 27 representa a exemplificação da construção das diferentes categorias de respostas. Optámos, ao contrário do que fizemos para o questionário dos professores, por não colocar nesta tabela todas as UA respeitantes às diferentes categorias por se tratar de um número elevado de questionários. Apresentamos no quadro 27 somente algumas das U.A por nós seleccionadas.

Contudo, o anexo V possui na íntegra as respostas obtidas para as questões abertas colocadas aos alunos no questionário.

**Quadro 27 – Exemplificação da Construção das diferentes CR a partir das UA relativas às respostas obtidas para a questão “O que é para ti a Educação Sexual?” do questionário dos alunos**

CC	UA	CR
Educação Sexual	“Disciplina, no caso das escolas, que nos dão mais informação sobre sexualidade” <b>9X29F</b> ; “Meio de transmitir aos jovens os conceitos principais sobre a sexualidade no seu futuro, as precauções” <b>9X44F</b> ; “disciplina que nos dá a conhecer as consequências dos nossos actos imaturos e sem lógica” <b>9X49F</b> ; “alerta-nos para os cuidados que devemos ter num acto sexual. Informa-nos como devemos agir em relação ao sexo, para que não tenhamos consequências drásticas” <b>9110F</b> ; “maneira de nós sabermos e informamo-nos sobre a sexualidade” <b>9K60M</b>	<b>INFORMAÇÃO/ PREVENÇÃO</b> (aspectos da anatomia, fisiologia, DST`s, e prevenção de comportamentos)
	“comunicação de um assunto que nos remete para algumas dúvidas e essas precisam e ser esclarecidas” <b>9X26M</b> ; “Disciplina que deveria ser introduzida nas escolas para nos esclarecer as nossas dúvidas” <b>9K54M</b> ; “forma de esclarecer e promover o conhecimento de assuntos relacionados com a sexualidade” <b>9X40M</b> ; “disciplina que nos desenvolve a nossa mente sobre o assunto do sexo... mais importante é poder tirar dúvidas e colocar questões que às vezes não se pode ter com os pais” <b>9Y103M</b> ; “forma de aprendermos algo mais sobre o assunto e de esclarecer dúvidas e aprendermos mais a lidar com isso” <b>9Z80F</b> ; “tirar as dúvidas aos jovens e saber o que fazem de bem e errado” <b>9Z90M</b>	<b>ESCLARECI- MENTO DE DÚVIDAS DE SEXUALIDADE</b>
	“Permite-nos saber algo mais sobre a sexualidade, sobre o que por vezes pensamos que sabemos e que afinal não está correcto” <b>9K67F</b> , “área interessante e que deveria ser do interesse de todos, porque afinal é uma coisa normal que nos ocorre ao longo da vida” <b>9K71F</b>	<b>ACABAR COM FALSAS CRENÇAS E TABUS</b>
	“São as transformações que os rapazes e as raparigas sofrem na adolescência e sua vida amorosa” <b>9X39F</b> ; “relação entre duas pessoas, é uma demonstração de amor por parte das duas pessoas. A decisão desse acto deve ser feita por ambos” <b>9X43F</b> ; “Troca de amor, de carícias, de olhares e de algo mais” <b>9Z79M</b>	<b>SEM SIGNIFICADO DIRECTO</b>

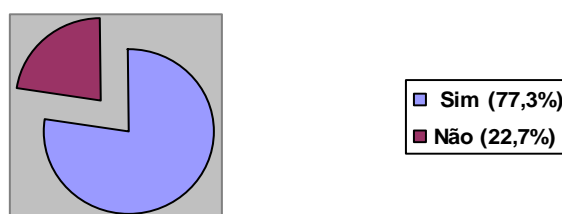
A quase totalidade dos alunos revelou ter algum conhecimento sobre algumas das finalidades da E.S. Curiosamente, muitos dos discentes referem-se à E.S como uma disciplina que existe nas escolas. Outros reforçam a ideia de ser uma disciplina igual a tanta outras, “A E.S é uma disciplina como as outras em que abordamos temas relacionados com a sexualidade do homem e da mulher” 9W3F “É uma aula como todas as outras mas o tema principal é o sexo e tudo o que o rodeia” 9Y115M, reforçando o seu visionamento de um tema de igual importância a outros que são abordados em outras disciplinas. Com excepção da aluna 9Z95F que claramente defende o seu carácter optativo “Deveria ser uma disciplina de escolha numa escola pois é algo que não tenho curiosidade, para já, em saber” 9Z95F. A quase totalidade dos alunos refere-se à educação sexual como uma forma de esclarecimento de dúvidas relacionadas com a sexualidade e um meio de obter informação essencial para a sua vida futura essencialmente numa perspectiva de prevenção de DST`s, gravidezes e comportamentos de risco. Muitos alunos já utilizam, correctamente, o termo sexualidade em vez de sexo o que em nosso entender já perspectiva um entendimento mais abrangente da temática. Somente uma aluna se refere à

E.S como uma área de educação moral, “*É ser educada moralmente relativamente ao sexo (masculino e feminino) e também é saber lidar com o sexo oposto*” 9Y118F.

### **ABORDAGEM DE TEMÁTICAS DE E.S NO PERCURSO ESCOLAR**

Verificamos que 77,3 % (N= 92) dos alunos inquiridos referiram que no seu percurso escolar já tinham abordado algumas temáticas de E.S em oposição a 22,7% (N= 27) que disseram que nunca foram alvo do abordar de temas relacionados com E.S. O gráfico 15 representa os resultados obtidos para a questão 2 do questionário dos alunos.

**Gráfico 15 – Percentagem de alunos que (não)abordaram temáticas de E.S no seu percurso escolar**

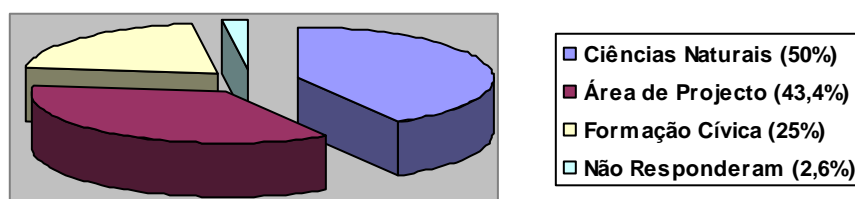


### **CONTEXTO ESCOLAR DA ABORDAGEM DE TEMAS DE E.S**

Dos 92 alunos que referiram já ter sido sujeito à abordagem de temáticas de E.S no seu percurso escolar, 76 deles (82,6%) disseram que esta abordagem teve lugar num contexto de sala de aula com um(a) professor(a) da turma, 41,3% (N=38) referiram que foi no âmbito de um projecto e 16,3% (N=15) no contexto de um seminário ou palestra com a participação de profissionais de saúde e/ou outros credenciados para tal.

Na abordagem feita em contexto de sala de aula (N= 76), metade destes alunos referiram que foi na disciplina de Ciências Naturais, 33 alunos (43,4%) no âmbito da disciplina não curricular de Área de Projecto e 19 alunos (25%) abordaram algumas temáticas em Formação Cívica, tal como evidencia o gráfico 16.

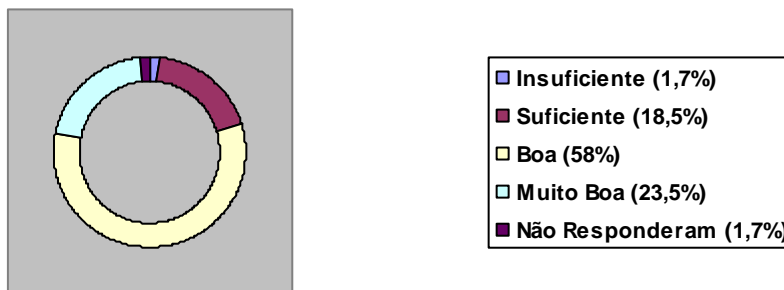
**Gráfico 16 – Disciplinas onde foram abordados temas de Educação Sexual.**



## AUTO-AVALIAÇÃO QUANTO À (IN)FORMAÇÃO EM SEXUALIDADE HUMANA

Solicitámos aos alunos um parecer quanto ao seu grau de informação/formação na área da sexualidade humana. Os resultados são reveladores de uma grande confiança nos seus conhecimentos.

**Gráfico 17 – Grau de (in)formação em sexualidade humana na opinião dos alunos**



No que respeita ao grau de informação/formação em sexualidade humana, mais de metade dos alunos consideram que possuem bons conhecimentos nessa área (58%), seguidos daqueles que a consideram mesmo muito boa a sua (in)formação. No entanto, embora não fazendo parte do âmbito deste trabalho, a investigadora passou, logo a seguir à administração do questionário, um teste diagnóstico relativo a conhecimentos sobre temas de sexualidade humana<sup>34</sup> e constatando-se grande ignorância na totalidade dos itens do teste. O programa de E.S posteriormente elaborado teve em conta este diagnóstico da situação e as concepções alternativas diagnosticadas nos alunos.

## FONTES DE INFORMAÇÃO SOBRE SEXUALIDADE

Quisemos indagar junto dos alunos quais as principais fontes de informação/conversa a que os jovens recorriam na área da sexualidade. Colocamos a seguintes questão semi-aberta: “*Com quem conversas ou te informas sobre assuntos relacionados com sexualidade?*”

O quadro 28 refere-se aos resultados obtidos para esta questão:

<sup>34</sup> O teste diagnóstico de conhecimentos versava as seguintes temáticas: i) Destinção entre a noção de puberdade e adolescência, ii) caracteres sexuais secundários femininos e masculinos e acontecimentos fisiológicos ocorridos na puberdade; iii) constituição dos aparelhos reprodutores femininos e masculinos; iv) constituição das células sexuais, v) conhecimento do ciclo sexual da mulher (menstruação, ovulação, fecundação, período fértil, e métodos contraceptivos); vi) um espaço para colocarem dúvidas relativas à temática em questão. Este teste diagnóstico foi anónimo. Com base na informação obtida construí-se a planificação de C.N com o cuidado de responder, aula a aula, a todas as dúvidas colocadas pelos alunos.

## Quadro 28 – Fontes de informação/conversas sobre sexualidade

Fontes de informação/ conversas (N=119)	F (N =55)	M (N= 64)	N	%
Pai	<b>17</b>	<b>33</b>	50	42
Mãe	<b>38</b>	<b>39</b>	<b>77</b>	<b>64,7</b>
Outros familiares	18	16	34	28,6
Amigos	<b>43</b>	<b>43</b>	<b>86</b>	<b>72,3</b>
Professores	17	17	34	28,6
Profissionais de saúde	14	8	22	18,5
Televisão	<b>31</b>	<b>36</b>	<b>67</b>	<b>56,3</b>
Jornais/revistas	19	21	40	33,6
Livros	20	26	46	38,7
Outros(s)*	4	3	8	6,7

\* Internet -5; namorado – 1; ninguém – 1

A grande maioria do(a)s aluno(a)s, tanto rapazes como raparigas, referem como principal fonte de informação/conversa os amigos (72,3%), seguindo-se a mãe (64,7%) e televisão para mais de metade dos inquiridos. Este resultado releva o lugar de destaque dos amigos como agentes de informação no âmbito da sexualidade. A mãe em relação ao pai assume um lugar de preponderância no diálogo com as filhas mas, em relação aos filhos, tal diferença não é tão marcante. Estes resultados vão ao encontro da investigação realizada por Vilar (2003:219-220) onde, entre outros aspectos, o investigador denota que tantos os rapazes como as raparigas falam mais com a mãe. Para os rapazes, a relevância do pai é mais acentuada ocupando a quarta posição em relação aos agentes indicados, já para as raparigas, ocupa o sétimo lugar *exequo* com os professores. O papel do pai, nas conversas de sexualidade, é mais relevante nos rapazes do que nas raparigas. O grupo de pares tem de facto papel preponderante na informação e socialização sexual para os dois géneros.

### CONVERSAS ABERTAS SOBRE SEXUALIDADE COM OS PAIS OU FAMILIARES

Dos 119 alunos inquiridos, 76 alunos referiram falar abertamente com os pais (63,9%), 42 responderam não ter esta abertura ao diálogo com os progenitores (35,3%) e um não respondeu. A forma como a questão foi formulada não permitiu averiguar se as conversas se fazem com o pai/ mãe ou outro familiar, mas, como a questão anterior já o permitia distinguir, o acrescentar a palavra *abertamente* nesta questão, tinha como intuito perscrutar o à-vontade das mesmas. Foi solicitado aos alunos que responderam negativamente as razões porque o não faziam, 69% dos alunos (N=29) referiram que não se sentiam à-vontade para o fazer, 54,8% disseram que preferiam falar com os amigos e 4 alunos (9,5%) justificaram que nunca recorriam a ninguém

para falar desses assuntos. Nenhum discente focou que os pais/encarregados de educação não tinham informação suficiente para o fazer. Dois alunos apontaram razões diversas: *“Os meus pais apesar de terem informação suficiente também não se sentem à-vontade para falar sobre o assunto”* 9K67F, *“não tenho necessidade”* 9X26M.

## **A ESCOLA E A EDUCAÇÃO SEXUAL**

Quando questionámos os discentes se a escola deveria abordar temas relativos à E.S, 95% responderam afirmativamente (N=113), 4,2% disseram que não (N=5) e um aluno (9Y105M) não respondeu. A opinião geral dos alunos é, portanto, favorável à implementação da educação sexual em contexto escolar. Contudo, solicitámos que os alunos justificassem as suas opiniões. Os alunos que referiram que não, justificaram do seguinte modo: *“só para quem necessitar de se informar”* 9X26M, *“acho que já temos informação suficiente”* 9Z81F; *“já há bastante informação, por exemplo, na net, revistas, livros”* 9W22M. Um aluno não justificou, e outro acaba por não explicar o seu raciocínio dizendo somente *“é um tema que não deve ser posta na escola”* 9Y112M. As justificações dos alunos foram alvo de análise de conteúdo. Tal como foi referido anteriormente, no quadro 29 colocaremos apenas alguns exemplos típicos das U.A seleccionadas para as diferentes categorias de resposta (CR) – Informação/Prevenção, Esclarecimentos de Dúvidas e Acabar com Crenças e Tabus.

Como se verifica, a quase totalidade dos alunos justifica a necessidade de a escola abordar temas de E.S pois consideram que necessitam de informação neste âmbito, vêem-na como uma forma de fazer prevenção de gravidezes indesejadas, DST's e mesmo como preparação para a vida no futuro. Outros alunos referem a importância de poderem tirar as suas dúvidas. Menos alunos referem o facto de se poder acabar com certas crenças e tabus. Há aluno(a)s que justificam focando o aspecto da dificuldade de diálogo entre pais/encarregados de educação e filhos tais como: *“Seria bom para quem não tem à-vontade para falar com os pais”* 9Y114M, *“Há jovens que não têm a devida informação sobre a sexualidade e não têm ninguém em casa para os informar”* 9K66F; *“esclarecer pessoas que não tenham quem as esclareçam”* 9W20F ou ainda *“É importante ter na escola para aqueles que não a podem ter fora dela”* 9X35M.

**Quadro 29 – Exemplificação da Construção das diferentes CR a partir das UA relativas à justificação da questão “Pensas que a escola deveria abordar temas relativos à Educação Sexual? Porquê?”**

CC	UA	CR
Educação Sexual na Escola	“Para ajudar e é algo onde necessitamos de estar informados” <b>9W5F</b> ; “prevenir os jovens das possíveis doenças que podem surgir quando se tem uma vida sexual activa e as protecções a usar” <b>9K72M</b> ; “Acredito que diminuiria as taxas de mães adolescentes mas este país em algumas situações não aprende com os erros!” <b>9Y103M</b> ; “É importante começarmos já na escola a aprender os riscos, os problemas” <b>9Y109F</b> ; “É muito importante estarmos informados sobre o assunto para podermos agir adequadamente quando somos confrontados com esses assuntos” <b>9X36M</b> ; “Porque a sexualidade vai ter grande relevo na nossa vida e devíamos estar informados para a “enfrentar” <b>9X37M</b> ; “A escola serve para nos formar e educar e a educação sexual também deve fazer parte dessa informação” <b>9X41M</b> ; “Acho importante as pessoas estarem informadas sobre este assunto, principalmente os jovens que têm vontade de experimentar coisas novas” <b>9X45F</b> ; “Hoje em dia há cada vez mais jovens grávidas e com doenças” <b>9X49F</b>	<b>INFORMAÇÃO/ PREVENÇÃO</b> (aspectos da anatomia, fisiologia, DST's, e prevenção de comportamentos de risco, esclarecimentos de dúvidas)
	“Esclarecimento de eventuais dúvidas por parte dos jovens” <b>9W6F</b> ; “ajudar os alunos em algumas dúvidas” <b>9W11M</b> ; “dar a conhecer aos alunos algumas informações importantes porque a ignorância é muita e isso pode lhes prejudicar no futuro” <b>9K61F</b> ; “tirar as dúvidas que temos e se debatêssemos o assunto seria proveitoso” <b>9K67F</b> ; “A ignorância neste assunto muitas vezes dá maus resultados, as gravidezes indesejadas em adolescentes” <b>9Y104F</b> ; “Seria importante para esclarecer dúvidas” <b>9Y118F</b> ; “já abordei mas penso que existe muitas pessoas com as mesmas dúvidas que eu tenho” <b>9Z91F</b>	<b>ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS</b>
	“Existe muita ignorância sobre o assunto assim como muitos tabus” <b>9W18M</b> ; “seria uma forma de abordar este tema sem tabus” <b>9K55M</b> ; “A nossa escola aborda muitas vezes e acho que é necessário pois assim obriga-nos a saber e a falar disso sem qualquer tabu” <b>9Z87F</b>	<b>ACABAR COM CRENÇAS E TABUS</b>

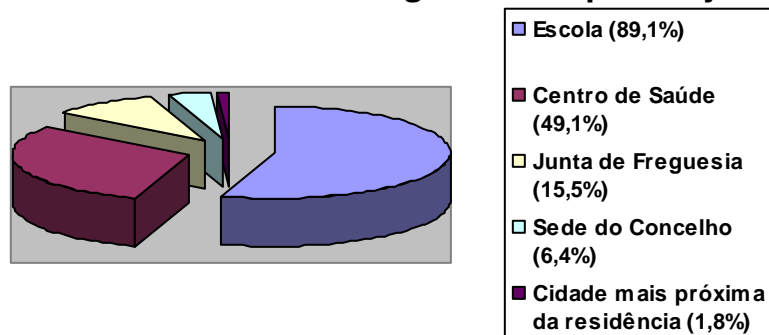
Uma aluna em jeito de insatisfação refere a imaturidade de alguns alunos para debater este tema “Para o futuro dos jovens embora alguns adolescentes não tenham maturidade para falar sobre este tipo de assuntos” **9W3F**

**IMPORTÂNCIA DA EXISTÊNCIA DE UMA ESTRUTURA DE APOIO AOS JOVENS NA ESCOLA**

Quase a totalidade dos alunos (92,4%) considera importante existir uma estrutura de apoio e aconselhamento de jovens na área de educação sexual, 6,7% dos alunos não consideram que seja importante e 1 aluno não respondeu. Quando questionados pelo local onde deveria funcionar esse gabinete a grande maioria refere que na própria escola (89,1%) seguido do centro de saúde local com 49,1%.

O gráfico 18 evidencia as opiniões dos alunos quanto aos locais onde deveriam funcionar este gabinete de apoio.

**Gráfico 18 – Local de funcionamento do gabinete de apoio aos jovens**



Parece importante para os jovens a proximidade da informação/apoio do local onde estes passam mais tempo. Deste modo, a criação de um gabinete de apoio aos jovens nas escolas, onde fosse possível encontrar um professor(a), um profissional de saúde ou um(a) psicólogo(a) algumas vezes por semana, seria quanto a nós, uma mais-valia tanto para os alunos como para a escola.

### **MODO DE IMPLEMENTAR A EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA**

Quisemos saber a forma como os alunos gostariam de ver implementada a E.S na escola. Os resultados obtidos estão patentes no quadro 30. Não obtivemos resposta por parte de 4 alunos (3,4%). Os resultados não apontam para uma opinião consensual neste campo.

**Quadro 30 – Formas de Implementar a Educação Sexual na escola**

Forma de Implementar a E.S na escola (N=119)	1ª N %	2ª N %	3ª N %	4ª N %	5ª N %	6ª N %	7ª N %	8ª N %
Numa perspectiva interdisciplinar e de acordo com os diferentes programas e anos de escolaridade.	16 13,4	15 12,6	14 11,8	16 12,6	10 8,4	19 16	10 8,4	0
Integrada na área de Projecto	18 15,1	18 15,1	20 16,8	22 18,5	12 10,1	6 5	1 0,8	0
Integrada na disciplina de Formação Cívica, mas com um bloco de 90 minutos	16 13,4	16 13,4	25 21	12 10,1	14 11,8	9 7,6	6 5	0
Integrada nas disciplinas de Ciências da Natureza e Ciências Naturais.	21 17,6	20 16,8	18 15,1	14 11,8	11 9,2	8 7,1	1 0,8	0
Integrada na disciplina de EMRC.	2 1,7	2 1,7	3 2,5	7 5,9	9 7,6	15 12,6	40 33,6	3 2,5
Como uma disciplina autónoma.	39 32,8	22 18,5	10 8,4	8 7,1	13 10,9	7 5,9	6 5	0
Como actividade extra-curricular, de acordo com os interesses dos(as) alunos(as) e a colaboração de profissionais de saúde e/ outros credenciados para tal.	13 10,9	11 9,2	14 11,8	13 10,9	15 12,6	18 15,1	10 8,4	1 0,8
De outra forma*	0	0	0	0	0	1 0,8	1 0,8	1 0,8
Não Responderam	4/3,4							

\*Palestras -2, "nunca deve ser implementado" – 9K76M



A opção pela forma de implementar a E.S como disciplina autónoma foi a que obteve mais simpatizantes, tanto na primeira prioridade (32,8%) como na segunda (18,5%). De igual forma, no questionário dos professores obtivemos um resultado semelhante. Ainda como primeira opção, surge de seguida a integração na disciplina de ciências da natureza e ciências naturais (17,6%) enquanto os professores defendem a abordagem interdisciplinar. Disto resulta uma grande diversidade de opções e ausência de consenso.

### **TEMAS A ABORDAR NUM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO SEXUAL**

Ao contrário do questionário dos professores, optamos para os alunos, por colocar esta questão de forma aberta. Queríamos, de facto, não induzir nos alunos, ideias sobre possíveis temáticas e, antes, indagar os seus desejos. O quadro 31 remete-nos para as temáticas que os alunos focaram.

**Quadro 31 – Temas a abordar num programa de Educação Sexual na opinião dos alunos**

<b>Temas a serem abordados num programa de E.S (N=119)</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
DST`S e sua prevenção	<b>67</b>	<b>56,3</b>
Planeamento familiar (métodos contraceptivos)	<b>61</b>	<b>51,3</b>
Início da actividade sexual/ relações sexuais	37	31,1
Sexualidade e problemas relacionados	34	28,6
Adolescência/ Puberdade/ Fisiologia Aparelho Reprodutores	26	21,8
Gravidez indesejada/Aborto	16	13,4
Comportamentos de risco e sua prevenção	11	9,2
Crenças, tabus e preconceitos (virgindade)	8	6,7
Abusos sexuais	8	6,7
Relacionamento interpessoal e emocional	8	6,7
Gravidez e parto	7	5,9
Homossexualidade	7	5,9
Prostituição	3	2,5
Casamentos precoces	2	1,7
Masturbação	2	1,7
N.R	14	11,8
<b>Outros (sem significado)</b>	<b>7</b>	<b>5,9</b>

Mais de metade dos alunos considera importante abordar as DST`s e sua prevenção (56,3%) bem como métodos contraceptivos (51,3%). De seguida, surge a preocupação em abordar temas relacionados com as relações sexuais nomeadamente o início da actividade sexual. Aspectos

relacionados com a anatomia e fisiologia dos aparelhos reprodutores aparecem posteriormente a temas problemáticos relacionados com a sexualidade.

## PARTE II – A ESCOLA E A EDUCAÇÃO PARA OS VALORES

Com a questão número 10 do questionário (pré-teste) pretendíamos diagnosticar nos alunos possíveis crenças, tabus e valores típicos de uma cultura puramente estereotipada onde o papel homem/mulher não é visto de forma igualitária e onde ainda persistem algumas crenças e tabus, nomeadamente, no que se refere ao relacionamento afectivo-sexual. Como já referimos, anteriormente, num estudo realizado por Nodin (2001) em Portugal, este investigador constatou existirem diferenças entre os valores das crenças comportamentais, no âmbito sexual, das raparigas para os rapazes. Desta forma quisemos, igualmente, verificar qual o posicionamento do(a)s aluno(a)s perante cada uma das dezassete frases. O quadro 32 refere-se aos resultados totais obtidos para a totalidade dos alunos do 9º ano para a questão número 10 do questionário dos alunos (pré-teste).

**Quadro 32 – Resultados obtidos para a questão 10 do questionário (pré-teste) referente a atitudes e comportamentos no domínio da sexualidade**

AFIRMAÇÕES	Discordo		Discordo parcialmente		Concordo parcialmente		Concordo	
	F	M	F	M	F	M	F	M
<b>SEXO M =63* F = 55</b>								
1) É natural que as mulheres sejam sempre mais carinhosas que os homens.	11	14	8	5	21	25	15	19
2) Não fica bem a uma rapariga convidar um rapaz para sair.	28	40	19	11	6	5	2	7
3) Os homens devem partilhar as responsabilidades no planeamento familiar.	1	1	1	5	4	4	49	53
4) É muito natural que às raparigas lhes caiba as tarefas domésticas pois é inato saberem-no fazer.	35	24	12	20	9	12	1	7
5) Os homens devem dispor de mais 1 hora de lazer, por dia, pois têm normalmente trabalhos mais pesados	27	15	15	17	10	20	3	11
6) As pessoas homossexuais são psicologicamente doentes.	44	35	5	12	4	7	2	9
7) Não há nada errado em sentir-se atraído(a) por uma pessoa do mesmo sexo.	5	18	13	10	15	11	22	24
8) Os rapazes são mais interessados em sexo que as raparigas.	6	5	12	11	25	26	12	21

9) A melhor prova de amor que se pode dar ao outro é aceitar fazer algo que não queremos.	41	30	8	15	5	10	1	8
10) A decisão de iniciar as relações sexuais deve ser tomada pelo rapaz.	41	38	9	12	4	8	1	5
11) A decisão de usar um método contraceptivo deverá caber à rapariga pois é ela que pode engravidar.	44	42	8	15	3	2	0	4
12) Só se deve iniciar uma prática sexual quando se é de maior idade.	26	20	9	11	13	16	7	16
13) Uma gravidez enquadrada num casamento é mais saudável do que se se for solteiro(a).	13	14	9	9	17	16	16	24
14) Não fica bem a uma rapariga comprar preservativos.	33	36	13	15	8	2	1	10
15) Os homossexuais masculinos reconhecem-se facilmente pelos seus maneirismos femininos.	7	4	20	14	24	19	4	26
16) As aventuras extra-conjugais são aceitáveis desde que o(a) nosso(a) companheiro(a) não saiba de nada.	39	42	10	13	4	4	2	4
17) Os rapazes nunca são pressionados a ter relações sexuais pois eles naturalmente gostam mais de o fazer do que as raparigas.	15	12	15	14	13	19	12	18

\*1 Aluno não respondeu

Como se pode verificar existe um conjunto de frases cujas opiniões não são consensuais (1, 4, 5, 7,8,12 e 17) tanto a nível de diferenças de género como mesmo dentro do mesmo grupo de género. Perscrutamos algumas crenças nos adolescentes tais como: *as mulheres serem mais carinhosas que os homens; às raparigas ser inato saber fazer os trabalhos domésticos; os homens deverem dispor de mais 1 hora de lazer, por dia, pois têm normalmente trabalhos mais pesados; a atracção entre pessoas do mesmo sexo ser errada; os rapazes serem mais interessados por sexo que as raparigas; existir um marco etário, maioridade, para se iniciar a vida sexual e os rapazes nunca poderem ser pressionados para terem relações pois gostam mais de o fazer do que as raparigas.* Uma visão machista e estereotipada foi igualmente encontrada em alguns rapazes face a algumas raparigas como, por exemplo: *os homossexuais masculinos se reconhecerem facilmente pelos maneirismos femininos, não ficar bem a uma rapariga comprar preservativos, a decisão de tomar contraceptivos caber somente às raparigas pois são elas que podem engravidar.* Foi nossa pretensão verificar se, após a implementação dos programas de E.S (Educação para os valores em sexualidade humana nas turmas 9º X, Y e Z e do programa do projecto “*Eu, Tu ...Nós e Eles – Falando de Sexualidade*” nas turmas 9º W e K), existiram algumas mudanças nas opiniões dos alunos relativamente a algumas frases que evidenciaram crenças no âmbito da sexualidade. Cerca de um mês após a conclusão dos

programas, administrámos um questionário de avaliação relativo aos programas e, novamente, a questão número 10. O quadro 33 refere-se aos resultados obtidos no pós-teste para o total dos alunos do 9º ano.

**Quadro 33 – Resultados obtidos para a questão 10 do questionário (pós-teste) referente a atitudes e comportamentos no domínio da sexualidade**

AFIRMAÇÕES	Discordo		Discordo parcialmente		Concordo parcialmente		Concordo	
	F	M	F	M	F	M	F	M
SEXO M =62 F = 55								
1) É natural que as mulheres sejam sempre mais carinhosas que os homens.	16	21	8	14	25	21	6	6
2) Não fica bem a uma rapariga convidar um rapaz para sair.	40	44	11	12	4	5	0	1
3) Os homens devem partilhar as responsabilidades no planeamento familiar.	0	1	0	1	1	8	54	52
4) É muito natural que às raparigas lhes caiba as tarefas domésticas pois é inato saberem-no fazer.	40	22	10	24	5	13	0	3
5) Os homens devem dispor de mais 1 hora de lazer, por dia, pois têm normalmente trabalhos mais pesados	37	18	11	24	6	10	1	10
6) As pessoas homossexuais são psicologicamente doentes.	44	34	4	10	6	6	1	12
7) Não há nada errado em sentir-se atraído(a) por uma pessoa do mesmo sexo.	4	19	10	10	20	15	21	18
8) Os rapazes são mais interessados em sexo que as raparigas.	14	10	10	11	24	25	7	16
9) A melhor prova de amor que se pode dar ao outro é aceitar fazer algo que não queremos.	45	33	3	17	7	10	0	2
10) A decisão de iniciar as relações sexuais deve ser tomada pelo rapaz.	48	40	3	16	4	6	0	0
11) A decisão de usar um método contraceptivo deverá caber à rapariga pois é ela que pode engravidar.	47	47	4	9	4	5	0	1
12) Só se deve iniciar uma prática sexual quando se é de maior idade.	31	22	15	21	5	12	4	7
13) Uma gravidez enquadrada num casamento é mais saudável do que se se for solteiro(a).	10	4	6	9	15	22	24	27
14) Não fica bem a uma rapariga comprar preservativos.	45	36	9	17	1	7	0	2
15) Os homossexuais masculinos reconhecem-se facilmente pelos seus maneirismos femininos.	14	10	9	7	29	23	3	22
16) As aventuras extra-conjugais são aceitáveis desde que o(a) nosso(a) companheiro(a) não saiba de nada.	51	43	4	9	0	7	0	3
17) Os rapazes nunca são pressionados a ter relações sexuais pois eles naturalmente gostam mais de o fazer do que as raparigas.	23	15	12	13	15	21	5	13

Como se pode constatar pela análise comparativa dos quadros 32 e 33, houve frases onde se registou mudança de opiniões. Nas frases 1, 2, 4, 8, 9, 12, 16 e 17 verificou-se uma diminuição nas opiniões do sexo masculino e feminino do “Concordo” para “Discordo” e/ou “Discordo parcialmente”. Na frase 5 – *Os homens devem dispor de mais 1 hora de lazer, por dia, pois têm normalmente trabalhos mais pesados*, é notória a mudança de opinião do sexo feminino de “Concordo”, “Concordo parcialmente” e “Discordo parcialmente” para “Discordo”, enquanto nos rapazes essa mudança ser de “Concordo parcialmente” para “Discordo parcialmente” revelando uma mudança menos radical de opinião do que aconteceu nas raparigas. A opinião quanto à atribuição de uma justificação, por doença psicológica, quanto à génese da homossexualidade – frase 6 (*As pessoas homossexuais são psicologicamente doentes*), não sofreu uma alteração significativa do pré-teste para o pós-teste, o que por si já revela uma crença arraigada tanto nos rapazes como nas raparigas que, até ao momento, não sofreu alteração. Igualmente, dentro da temática da homossexualidade, a frase 15 – *Os homossexuais masculinos reconhecem-se facilmente pelos seus maneirismos femininos*, revela ténuas alterações de opinião. Na frase 7 – *Não há nada errado em sentir-se atraído(a) por uma pessoa do mesmo sexo*, aumenta ligeiramente, para ambos os sexos, a opinião de “Concordo parcialmente”, reveladora, contudo, de algumas reservas. Curiosamente, diminui do pré-teste para o pós-teste o número de rapazes que disseram que concordavam.

Relativamente às frases número 10 – *a decisão de iniciar as relações sexuais deve ser tomada pelo rapaz* e número 11 – *a decisão de usar um método contraceptivo deverá caber à rapariga pois é ela que pode engravidar*, deixou de ter jovens, à excepção de um, que concordam com a afirmação. A frase 13 – *Uma gravidez enquadrada num casamento é mais saudável do que se se for solteiro(a)*, revelou-se bastante polémica, durante o debate, pela própria expressão *mais saudável* que poderá levar a diversas interpretações. Não foi muito marcante a alteração de opiniões nas raparigas, contudo, registou-se uma diminuição drástica nos rapazes no número dos que discordavam (14) com a frase para o “Concordo parcialmente” ou “Concordo”.

Uma visão machista e estereotipada dos rapazes poderá explicar o tabu de que *não fica bem a uma rapariga comprar preservativos* – frase 14, pois apesar da diminuição do pré-teste para o pós-teste do número de rapazes que concordam com a frase esta não se converteu directamente na opinião discordo mas essencialmente no “Concordo parcialmente”.

Mudança nítida do aumento do “Discordo”, ocorreu na frase 16 – *As aventuras extra-conjugais são aceitáveis desde que o(a) nosso(a) companheiro(a) não saiba de nada*, no grupo das

raparigas relativa às *aventuras extra-conjugais*, persistindo contudo, três rapazes que as consideram lícitas desde que a parceira não saiba de nada.

Para melhor compreensão das alterações de opinião, fomos analisar, turma a turma, os resultados do pré-teste para o pós-teste. Por uma questão de simplificação não incluiremos nesta alínea os quadros comparativos relativos a essa análise. Tal análise apontou para uma ligeira mudança nas opiniões, mais notória nos alunos que estiverem sujeitos ao programa de educação para os valores em sexualidade, onde, no decorrer de uma aula<sup>35</sup> os alunos tiveram a oportunidade de fundamentarem as suas opiniões, discutirem entre si e ouvirem a opinião das professoras moderadoras comparativamente aos alunos que foram sujeitos somente a três sessões de E.S (domínios de sexualidade, DST's e violência familiar)

#### **4.4 ENTREVISTA ÀS PROFESSORAS EM FORMAÇÃO INICIAL ANTES DA FORMAÇÃO**

O recurso à entrevista revelou-se um instrumento importante para um melhor conhecimento da personalidade e pensamento das professoras em formação inicial relativamente à sexualidade humana. As nossas vivências pessoais podem condicionar e redimensionar o nosso olhar face aos outros e a nós próprios. Pretendíamos, igualmente, diagnosticar possíveis factores de ordem intrínseca (insegurança, conflitos internos, conflitos de valores, crenças, mitos) que assolavam o pensamento das professoras em formação inicial. A empatia entre entrevistador e entrevistado foi um ponto importante, como se pode constatar no *grau de intimidade* com que as entrevistadas falaram das suas vivências pessoais. Após audição cuidadosa das mesmas e transcrição na íntegra (anexo VII e IX), obtivemos um importante instrumento de dados.

Os quadros 34, 35 e 36 pretendem ser uma síntese da análise de conteúdo referente às entrevistas das professoras em formação inicial PEA, PEB e PEC.

---

<sup>35</sup> Na aula nº 2 do bloco temático "Educação para os valores em sexualidade humana" da disciplina de A.P, um dos conteúdos conceptuais tratados foi os papéis de género. Os alunos foram sujeitos ao jogo "Concordo...ou Talvez Não" onde as frases eram as constantes da questão 10 do questionário. Inicialmente ouviam as frases, tomavam uma posição e depois passava-se à discussão no grupo turma, os alunos fundamentavam as suas opiniões, a professora moderava e também dava o seu parecer, obrigando-os a reflectir sobre alguns aspectos que não tinham sido tomados em conta por estes.

**Quadro 34 – Percurso académico e pessoal em E.S das professoras em formação inicial**

Assunto da Entrevista	Síntese da resposta obtida		
	PEA	PEB	PEC
<b>Idade e formação académica</b>	23 anos, 4º ano da licenciatura em ensino de Biologia-Geologia	28 anos , 4º ano da licenciatura em ensino de Geologia	23 anos , 4º ano da licenciatura em ensino de Biologia-Geologia
<b>Razão pela opção de ser professora</b>	Contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos e pessoal	Gosto por lidar com jovens e pessoas em geral. Aprender com eles e transmitir-lhes conhecimentos	Não foi a sua primeira opção (psicologia). Gosto por explicar aos outros.
<b>Abordagem de E.S no percurso académico</b>	Na escola – conteúdos programáticos. Sensibilização na Faculdade em Psicologia do Desenvolvimento e Didáctica da Biologia	Na escola – conteúdos programáticos e apoio de professora de Biologia quanto ao planeamento familiar	Na escola – conteúdos programáticos. Palestras. Sensibilização na Faculdade em Psicologia do Desenvolvimento e Didáctica da Biologia
<b>Principais inquietações na adolescência quanto à sexualidade</b>	Típicas da idade: conhecer sexo oposto, auto-imagem, receios perante relação sexual	Sem grandes problemas ou dúvidas. Receio na 1ª menstruação e medo da infecção pelo VIH.	Sem grandes preocupações
<b>Abertura ao diálogo sobre sexualidade com pais/familiares</b>	Na adolescência não havia grande abertura. Contudo, sem reflexos na vida presente.	Grande abertura ao diálogo com mãe.	Relativa abertura ao diálogo com mãe mas relacionado com desenvolvimento corporal
<b>Agente de (in)formação pessoal no âmbito da sexualidade</b>	Leituras, namorado e tia	Mãe, professora de Biologia, contacto com técnicos de saúde, livros e enciclopédicas médicas.	Colegas, livros e enciclopédicas. Professores ao abordar os conteúdos teóricos do programa

**Quadro 35 – A escola e a E.S: visão das professoras em formação inicial**

Assunto da Entrevista	Síntese da resposta obtida		
	PEA	PEB	PEC
<b>Entendimento sobre o que é Educação Sexual</b>	Aspectos biológicos (anatomia e fisiologia), psico-afectivos, valores, relacionamento interpessoal.	Engloba muita coisa: aspectos biológicos (anatomia e fisiologia), educar para o sentimento, como e quando se deve ter um relacionamento sexual.	Aspectos biológicos (anatomia e fisiologia), compreender o que está por trás do acto sexual, prevenção de DST's e saber dizer sim/não, aprender a respeitar o seu corpo.
<b>A escola e a educação sexual</b>	Escola pode contribuir com a família na formação pessoal do aluno	Escola pode esclarecer, evitar erros, proporcionar diálogo/debates informais. Estimulá-los a conversarem com pais	Como pais não o fazem a escola deve trabalhar com alunos atitudes e comportamentos.

<b>Formação específica em E.S na Faculdade</b>	Não	Não	Não
<b>Razão que levaram a abordar a E.S</b>	Alunos já possuem idade. Contributo para a sua formação	Jovens cometem erros por ignorância ou para afirmação da sua sexualidade.	Impulso da orientadora. Os conteúdos de C.N já o pedem.
<b>Condições essenciais para a abordagem da E.S</b>	Formar grupos pequenos de alunos e muita pesquisa por parte do professor	Bom relacionamento entre prof-aluno para colocarem as dúvidas	Preparação e motivação dos alunos. Apoio do centro de saúde local,
<b>Sentimento de receio na abordagem da E.S</b>	Perguntas indiscretas dos alunos. Não saber responder às perguntas.	Brincadeira de alunos que iniba outros prejudicando os mais interessados	Riso dos alunos em certos temas
<b>Necessidade de formação em E.S</b>	Sim	Sim, esclarecer as nossas concepções	Sim a formação científica não chega.
<b>Parecer quanto às razões da não implementação da E.S na escola</b>	Medos, tabus, ideia que falar E.S é falar de relações sexuais, desconhecimento do que é E.S, não saber lidar com as questões dos alunos	Falta de empenho de alguns Prof., de união e de apoio de outras entidades	Constrangimento em relação à temática e falta de tempo pois todos estão preocupados em cumprir o programa da sua disciplina
<b>Como implementar a E.S na escola</b>	Criar a disciplina ou integrá-la em F.C	A.P, E.A ou F.C. num bloco de 90m	Abordagem gradual desde o 5º ano segundo desenvolvimento físico e psicológico
<b>Temas a incluir/não incluir num programa de E.S</b> (lida uma lista)	Todos os lidos	Todos os lidos excepto: abusos e violência sexual (só se pedirem), aspectos morais, comportamentos sexuais e relacionamentos interpessoais (pouco importantes).	Todos os lidos Disfunção sexual não é muito importante
<b>Temática onde se sente menos preparada</b>	Muitas. Abusos e violência sexual	Talvez as DST'S (não conhece todas) e disfunções sexuais	_____ (por lapso não foi colocada)

### Quadro 36 – A escola e a educação para os valores: visão das professoras em formação inicial

Assunto da Entrevista	Síntese da resposta obtida		
	PEA	PEB	PEC
<b>Competência do professor em educação para os valores</b>	Sim, de todos os professores	Sim. Os professores são também um modelo para os alunos	Sim para além dos conhecimentos está-se a formar futuros cidadãos interventivos e críticos.
<b>Valores básicos a trabalharem em E.S</b>	Respeito nomeadamente pela diferença e a amizade	Respeito pelos outros, compreensão, saber ouvir, saber estar	Respeito pelo próximo
<b>Agentes de vinculação de valores aos alunos</b>	Devem ser os pais, depois a escola e professores, amigos. TV desvincula.	Primeiro os pais, depois os professores, depois colegas, televisão	Primeiro os pais. O depois professores. Os amigos mais na adolescência.



Analisando a transcrição das entrevistas feitas às três professoras em formação inicial constatamos que estas possuíam já um corpo de conhecimentos relacionados a educação sexual e educação para os valores, certamente fruto de alguns enfoques a nível do seu percurso académico, leitura e visionamento de programas televisivos onde esta questão tem sido debatida e conversas informais no âmbito do estágio pedagógico. Conseguiram expressar o seu entendimento sobre o que entendiam por educação sexual e educação para os valores em sexualidade e algumas das suas finalidades:

*“Acho que vai desde a parte biológica... das doenças sexualmente transmissíveis, falar acerca de homossexualidade, falar dos valores e das relações humanas, falar do afecto e do amor...cultivar a amizade entre os alunos, trabalhar com eles temas de relacionamento interpessoal”* **PEA**

*“É um termo muito global...engloba muita coisa, talvez o ensino do aparelho reprodutor, educar para o sentimento, o que é isto de ter relações sexuais, como e quando se deve ter relações sexuais, não que haja uma idade própria para isso...É importante conhecer os alunos com quem se está a falar, saber quais são os seus receios, os seus medos, falar com eles”* **PEB**

*“...eles têm que perceber o que é o corpo, e o seu funcionamento, ...os métodos contraceptivos digamos que a fisiologia e a morfologia do corpo...consciencializá-los que eles são donos do seu corpo mas têm de o proteger o melhor que podem, tanto a nível das DST's como não fazerem coisas que não querem, perceber que cada um tem o seu ritmo... têm que aprender a respeitar o seu corpo”* **PEC**

A professora PEA, contudo, possui uma visão mais ampla dos domínios da educação sexual focalizando a importância dos valores e do relacionamento interpessoal. Nenhuma das professoras teve formação específica na faculdade nestas áreas temáticas:

*“Na faculdade foi mesmo uma abordagem mínima sobre o que seria a Educação Sexual nas escolas, mas mesmo mínima...”* **PEA**

*“Não, nunca foi abordado, tudo o que sei foi do que li, da família”* **PEB**

*“ ...Creio que o objectivo não era propriamente de nos formarem nesse campo para que um dia mais tarde pudéssemos vir a fazer E.S nas escolas mas somente para percebermos toda a envolvimento da adolescência...”* **PEC**

Evidenciam conhecimentos relacionados com a psicologia do desenvolvimento do adolescente. Embora o impulso para avançar nesta área tenha surgido em primeira estância por solicitação da investigadora/orientadora (só a PEC o referiu) demonstram interesse pela sua abordagem.

Requerendo condições essenciais para a abordagem desta temática diferentes, as três professoras evidenciam receios e medos sobretudo em relação à postura e perguntas de alunos:

*“são temas difíceis de abordar... pôr os alunos de uma turma a falar disso, é muito complicado, mas são aspectos, muito importantes... por mais difíceis que eles sejam de abordar pois está a contribuir para a formação pessoal dos alunos...Perguntas indiscretas feitas pelos alunos (riso) ... e ficar um bocado sem saber o que responder, ...”* **PEA**

*“...de haver alunos que brinquem e comecem inibir os colegas e a prejudicar aqueles que estão mais interessados... tenho medo que as coisas não resultem”* **PEB**

*“Um grande receio não, mas acho que os alunos vão rir-se imenso com certos temas, para eles temas normais já são motivo de riso, acho que a piada que fazem é porque ficam encabulados, é um pouco constrangedor falar de alguns deles, mas é fundamental abordá-los.”* **PEC**

Por essa razão consideram que a formação específica nesta área é essencial:

*“... não sou detentora do Saber, aquilo que sei é do que me informei mas como vou lidar com pessoas de vários estratos, com diversas situações familiares, por isso preciso de formação”* **PEA**

*“...por mais pesquisas que façamos e informação que tenhamos é sempre importante saber como se pode trabalhar esta temática com os alunos, e além do mais esclarecer algumas das concepções que temos”* **PEB**

*“... é sempre necessário formação porque por mais conhecimentos científicos que tenhamos nunca são suficientes, ..., se assim não fosse, não estava aqui a fazer estágio pois toda a formação científica que adquirir no curso seria suficiente para ser professora, o que sabemos que não é...Para lidar com adolescentes que estão numa fase de vida mais complicada é sempre necessária formação, o próprio conceito de adolescente está sempre a mudar, assim como o de sexualidade”* **PEC**

Apontam razões diferentes para o facto de a escola ainda não ter implementado de forma intencional e sistemática a E.S (medos, tabus, falta de tempo, pouca união, etc) bem como diferentes visões da forma como esta pode ser implementada. Possuem uma visão alargada das temáticas a incluir num programa de educação sexual. Contudo PEB considera que há temas que só abordaria caso os alunos a solicitassem: *“Abusos e violência sexual é um tema que recentemente tem sido muito debatido e só mesmo se um aluno o quiser, ... Os aspectos morais, hoje em dia parece-me que já não são tão relevantes, a religião já não tem um papel tão decisivo... não*

*devemos incidir muito nos comportamentos sexuais nem nos relacionamentos interpessoais não me parece muito importante.”*

Verifica-se que há temáticas em que duas professoras (PEA e PEB) não se sentem tão à-vontade:

*“Acho que em muitas... (riso), não domino totalmente tudo, há temáticas que me sinto mais preparada devido à minha formação, a anatomia e fisiologia do sistema reprodutor, a fecundação, a gestação e parto, agora quando vejo, os abusos e violência sexual considero que é preciso ter bastante formação no domínio da Psicologia para abordar esses temas”* **PEA**

*“Talvez as DST'S (não conheço todas) e disfunções sexuais...de resto acho que me sinto preparada”* **PEB**

Assumem como sua competência a educação para os valores embora considerem que essa função compete aos pais em primeiro lugar. O respeito por si e pelos outros é o principal valor a ser trabalhado com os alunos.

#### **4.5 IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARA OS VALORES – PROTOCOLOS DE OBSERVAÇÃO**

Os protocolos de observação das aulas resultaram do registo sistemático dos acontecimentos ocorridos nas aulas, pelas professoras observadoras. Deste modo, aparecem os códigos PEA, PEB, PEC ou OE (orientadora de estágio/investigadora) no final de frases consoante a (s) observadora(s) o registaram. No final de cada protocolo existe um espaço de reflexão individual onde a auto-avaliação se refere aos pensamentos da professora que implementou a sessão (diário de aula) e a hetero-avaliação refere-se ao pensamento das professoras observadoras. Naturalmente, como se verifica, perante uma mesma planificação, as aulas decorreram de diferente modo. As turmas eram totalmente distintas bem como a personalidade e capacidade de diálogo das professoras implementadoras. A turma 9ºX era totalmente desconhecida para qualquer uma das professoras estagiárias. Era considerada a melhor turma da escola tanto em aproveitamento como em comportamento. A grande maioria dos alunos pertenciam a um estrato social médio/alto. A turma 9º Y, por seu turno, era considerada a pior turma da escola tanto em aproveitamento como em comportamento. Possuía graves problemas disciplinares e os seus alunos pertenciam a um estrato social médio/baixo. As professoras estagiárias já conheciam a turma pois, no âmbito do estágio pedagógico, assistiam a

várias aulas que a orientadora pedagógica implementava nessa turma na disciplina de C.N. Por último, a turma 9º Z, tanto em aproveitamento como em comportamento era razoável. Os alunos eram muito afectuosos e, como se tratava da turma de C.N da PEA foi atribuída, por sorteio, à PEC. Igualmente os alunos conheciam de vista a professora PEC pelo facto de esta assistir às aulas de C.N da sua colega de estágio.

Dada a vastidão dos registos obtidos pelos protocolos de observação, iremos tecer alguns comentários relativos à implementação do programa nas três turmas tanto relativamente às professoras estagiárias como a atitudes, comportamento e concepções de alguns alunos no decorrer do mesmo. Serão consideradas três fases/momentos da implementação do programa nas aulas de F.C e A.P: início, durante, e final da implementação do programa pelas professoras. Analisaremos, comparativamente, os dados recolhidos nas aulas das três professoras nestas fases.

#### **4.5.1 Formação Cívica: Competências Individuais e Sociais em Sexualidade**

O projecto teve início na área disciplinar não curricular de F.C. A primeira aula para as professoras estagiárias foi de muito nervosismo, como será fácil de compreender. A PEA de início revelou dificuldade em estabelecer um diálogo com os alunos do 9ºX existindo mesmo uma certa monotonia. Formulou de início uma série de questões mas não obtinha resposta por parte dos alunos, talvez, em virtude dessa formulação não ter sido a mais indicada:

*"Quem me diz um exemplo de Educação Sexual? Os alunos não respondem (OE). "A nossa maneira de vestir está ou não condicionada pela educação sexual? E pela sociedade?". Os alunos não respondem (OE). A professora lembra que na Escócia os homens usam saia. Ambiente calmo de sala de aula mas sem participação dos alunos. "No fundo todos não fazemos e tivemos E.S?". Os alunos nada dizem (OE). "...porque estudar educação sexual? Os alunos não respondem "para se compreenderem melhor; para aumentar a vossa auto-estima, para tomarem decisões convenientes..." diz a professora (OE).*

A professora refere-se à educação sexual como algo que se estuda e não como algo que se faz e possuindo diferentes áreas temáticas. Os alunos no questionário inicial tinham evidenciado conhecimentos relacionados com as finalidades da E.S mas na aula não o disseram. Quando passou para o estabelecimento de regras a ter em sala de aula, os alunos começaram a participar e a aula tornou-se mais dinâmica. Mais tarde, a professora recorre a uma estratégia diferente e eficaz para conseguir introduzir a temática da E.S:

*“...indiquem palavras que vos vem à mente quando se diz: educação sexual”.* De início nada dizem. A professora diz: *“...não acredito que não vos venha nada à mente quando falamos de E.S”.* A pouco e pouco vão surgindo as seguintes palavras: modificação, evolução, aprendizagem, sexo, órgãos sexuais, riscos, métodos contraceptivos, reprodução, homem/mulher, adolescência, puberdade... (PEB, PBC, OE).

Na sua reflexão a professora evidenciou, a superação do ambiente “gélido” que inicialmente se sentia na sala de aula, o facto de ter conseguido dar a volta à fraca adesão dos alunos, apontou algumas causas para a não comunicação inicial e a ideia que os alunos não tinham a noção do que era a E.S:

*“... acho que consegui dominar a minha ansiedade e o resto da aula correu bem... os alunos estavam apreensivos por não terem muita noção do que é isto da educação sexual... só mais para o final da aula é que diminui a minha ansiedade...por ser a primeira vez que estava com a turma, a minha ansiedade notou-se e criei um ambiente um pouco gélido...como não sabia o nome dos alunos não os chamei pelos seus nomes e não direcionei as questões”* (PEA)

As outras duas professoras iniciaram o diálogo com os alunos de diferente modo, resultando melhor. A PEB enfrentou durante toda a aula uma postura desadequada dos alunos, teve de frequentemente os chamar à atenção:

O aluno T está sentado de forma desadequada, a professora pede para que só ocupe uma cadeira e esteja sentado de forma correcta.... *“ não vão ser aulas propriamente ditas...o tema vai ser a educação sexual”* (OE). Os alunos revelam muita inquietude, regista-se barulho, risinhos e uma postura desinteressada. Registam-se algumas “bocas” entre eles de difícil percepção. Cortam sistematicamente o diálogo da professora. O aluno que foi alvo de advertência quanto à sua posição faz comentários em voz baixa continuamente (OE, PEA). A professora vai chamando à atenção os alunos um a um. No global reina uma certa indiferença pela professora e pelo que esta diz *“o trabalho que vamos desenvolver é sério...”*, duas alunas mantêm uma conversa animada entre si.

A professora revelou, contudo, uma postura firme, um fio condutor e capacidade de diálogo. Consegui, apesar de tudo, motivar a participação. Aparentemente o desinteresse foi-se desvanecendo e os alunos foram, muito lentamente, revelando mais atenção à professora e questionaram-na sobre a avaliação e se poderiam tirar dúvidas nestas aulas:

*“...agradecia que durante as aulas mostrassem maturidade e utilizassem linguagem correcta...”* (17h53m). A aluna C pergunta qual o tema específico que vão falar, a professora diz que são vários temas. *“ O que é para vocês educação sexual?”*, o T diz: *“sei lá nunca tive...”*, *“ e se eu falar não de educação sexual mas de sexualidade? A partir de quando é que a sexualidade se manifesta?”* questiona a professora. *“É quando começamos a sentir as coisas, o toque... desde que nascemos”* diz aluna P, *“ Mais opiniões?”* solicita a professora...O aluno R volta a

questionar se vão ser avaliados e se lhes vão tirar as dúvidas. A professora refere que “...*não vão fazer teste como nas outras disciplinas...vão tirar dúvidas, discutir temas para que mais tarde possam tomar decisões conscientes...o trabalho vai ser bastante rico, mas preciso da vossa colaboração, é preciso que estejam receptivos e que partilhem...afinal já são alunos do 9º ano e, em breve, terão de tomar uma decisão quanto ao vosso futuro*” (OE, PEA).

A professora procura consciencializar e responsabilizar os alunos para a temática em questão apesar das dificuldades sentidas. Pode ler-se na auto-avaliação da professora PEB:

*“ apesar de tudo, considero que a turma não reagiu tão mal como estava à espera. Inicialmente, não sei se gostaram, acho que estavam com um ar como que “ isto são tudo balelas”, mas foi melhorando com o decorrer da aula... como estava muito cansada, não fiz um guião como costumo fazer para as minhas aulas, e senti falta. Depois, estava muito receosa quanto à reacção da turma, pois toda a gente sabe que é a pior turma do 9º ano da nossa escola e principalmente 3 alunos, o T, o R, e o A, com várias faltas disciplinares. Também tinha um certo receio quanto à reacção deles perante a temática em questão... não colaboraram na aula, pelo contrário de início estavam desinteressados, e sempre com piadinhas o que me tornava insegura... Bom, até tive receio quanto aos possíveis registos que eles poderiam fazer no final de cada sessão...”* (PEB).

A PEC revelou mais segurança e à-vontade logo de início com a turma. Dado ao seu temperamento calmo e sentido de humor, consegui interagir com a turma revelando capacidade de diálogo mas igualmente firmeza. Fez um pequeno enquadramento da temática e as questões formuladas foram claras e objectivas:

Questionou os alunos sobre que temática estava a abordar nesta disciplina (OE, PEB). Vários responderam em coro “*o sistema reprodutor*”. A professora inicia uma pequena introdução “*desde que nascemos e porque somos seres sexuados está patente a nossa sexualidade: por exemplo a nossa maneira de vestir, de pensar, ... entre vós mesmo, quando comentam algo que viram na TV, ou leram num livros, conversam muitas vezes sobre aspectos relacionados com a sexualidade. Estas sessões vão complementar os conhecimentos que estão a construir em C.N...*”. Toda a turma está atenta muito embora os rostos expressem uma serenidade inquieta (OE). O F faz um sorriso com olhar de soslaio. A sua própria posição é um pouco desinteressada (PEA) ... *e como tal quando entrar na fase de trocar os nomes já sabem para quem eu estiver a olhar ou apontar é essa pessoa que eu quero...*” Os alunos riem todos. “*Dúvidas?*” pergunta a professora. O aluno F questiona “*vamos falar de métodos contraceptivos, doenças e falar sobre aqueles assuntos?*”, “*quais?*” pergunta a professora, “*os que dão na notícia do Jornal!*”, “*Mas que assunto é que deu no Jornal?*”, o aluno acaba por não esclarecer... O aluno T pede à professora para ir à casa de banho, a professora nega dizendo que ele já sabe das regras da escola, o aluno insiste dizendo que está muito aflito. Os colegas tentam exercer influência na professora mas esta mantém, a sua posição, negando...O aluno T pergunta: “*A prof. vai ver o caderno no final do ano?*” A prof. não responde, ele entre dentes diz: “*Hum, não me ouve, não me deixa ir à casa de banho...*” (OE). A professora escreve no quadro Educação

Sexual e pede para que lhe digam a primeira palavra que vem à cabeça quando pensam em Educação Sexual. Os alunos vão dizendo aos poucos: formação, aprendizagem, conhecimentos, puberdade, responsabilidade, cultura geral, prevenção, esclarecimento, adolescência, aborto, homossexual, ciência (OE, PEB, PEA)

A abordagem inicial desta professora foi sem dúvida ideal formulando questões que há partida já sabia que eles iriam responder. Teve o cuidado de estruturar a sua aula tal como fazia no âmbito do estágio pedagógico, criando uma introdução e pensando em questões passíveis de serem formuladas. Pode ler-se na sua reflexão:

*“Pareceu-me que os alunos estavam interessados na temática embora houvesse uma certa inibição inicial, em especial no que toca a falar em certos conceitos, como sexo e sexualidade. Notei isso por certas expressões das caras deles e gestos. Só um pequeno grupo é que participou... estava stressada, ... de início, desbobinei tudo o que tinha escrito no meu guião de aula... tinha que sair tudo... mas acho que isso levou à pouca participação dos alunos, bom, a própria temática também inibe um pouco” (PEC).*

As três professoras admitiram receios embora só a PEC é que admitiu que a própria temática inibe um pouco.

Na segunda aula de F.C notou-se um avanço muito significativo na interacção que os alunos estabeleceram com as professoras bem como na própria postura e participação nas actividades propostas. Em todas as turmas o jogo “Quem sou eu?” resultou em pleno e permitiu às professoras diagnosticar o tipo de relacionamento que existia entre os elementos da turma. A grande maioria dos elementos do 9ºY possuíam baixa auto-estima, não se conheciam e de início mostraram alguma antipatia para com a professora:

*“você sabem as vossas qualidades? Conhecem bem os vossos defeitos?” os alunos riem-se (OE). “ R, tu conheces-te bem?”, o aluno responde em tom enfadado: “oriento-me pelo B.I”..., “mas qual é a qualidade que sobressai nesta turma? “, todos se riem com ar de desprezo de uns para com os outros. Um aluno diz “as notas” e todos se desatam a rir às gargalhadas. O aluno T diz “ isso é defeito, pá ” (OE). “ boa disposição, ... simpatia” diz o T. A professora opta por perguntar directamente ao aluno I, este volta a frisar “ boa disposição “ e tu, L. o que achas?”, “ não sei, stora”, o T atalha “ ei, essa não sabe quase nada”*

No desenrolar da actividade alguns rapazes expressaram alguma da agressividade que existia na turma bem como a grande desconfiança pelo que os colegas escreviam nas costas uns dos outros. A baixa auto-estima sentida na turma é notória. No entanto, no final pedem à professora para continuar com a aula pois gostavam de acabar de ouvir as suas qualidades, gerando-se um diálogo interessante e participativo:

...“ *ei, está quieto*” diz I. Os dois grupos já se encontram misturados, brincam entre si, muito embora, sempre numa atitude defensiva especialmente por parte dos rapazes em relação às raparigas, “ *anda cá, L.* ” chama o aluno mais calado e tímido da turma para uma colega. O aluno R já está todo divertido e agarra sem complexos o(a)s colegas ( PEA). No entanto, o T quando o colega R o procura foge e diz “ *toca-me mas só com a ponta da caneta*”. Este diz irritado “ *dou-te já dois socos...espeto-te a caneta na cabeça*”. O T continua preocupado com o que tem escrito nas costas e pede a um colega que veja por si “ *eles fazem desenhos ou escrevem?*” pergunta.... “ *Bom, vamos ficar por aqui*” diz a prof. “ *Oh, não stora...ainda falta 8 minutos para acabar a aula*” diz um aluno, o T diz “ *não, agora é que estava a ser divertido*”. A professora começa “ *vamos agora reflectir, e se fossem os defeitos?* ”. A aluna C disse “ *era mais fácil.* ” A L diz “ *eu reagia da mesma forma*”. O R disse logo “ *é, se eu te chamar burra directamente, tu não te ofendes! Já estás habituada, não é?* ”. A aluna L argumenta “ *... se for verdade, não me ofendo mas como não é...*” A prof. intervém dizendo que não há pessoas burras. O J pergunta “ *mas stora, o que é que isto que fizemos tem haver com sexualidade?*”. A professora explica que se eles conhecerem a suas qualidades e os seus defeitos, sabem reagir melhor ao que lhes é dito “ *vocês devem-se conhecer bem a vós próprios e desta forma reagem melhor a certas reacções de colegas*”. R argumenta “ *mas podem-nos dizer um defeito que encontram em nós e nós não aceitamos*”, “ *sim, mas sempre podem perguntar à pessoa porque diz isso*” comenta a professora. A aluna A diz “ *olha, isso depende se essa pessoa tem significado e é importante para ti*”.

Foi sem dúvida uma das actividades que mais despertou o interesse por parte dos alunos. A professora PEB inicia a sua abordagem aos problemas que a turma vem sentido desde o início do ano. A actividade proporcionava um livre circular na sala de aula ajudando-os no melhoramento da sua auto-imagem e auto-estima:

*“ Houve mais participação por parte dos alunos e criou-se uma ambiente muito diferente do habitual em sala de aula. Penso que foi uma actividade que eles gostaram muito, a própria disposição aleatória no espaço da sala de aula”* (PEC)

Na aula número 3 da turma 9º Y, a professora PEB estabelece um diálogo aberto com os alunos, sendo levantados os problemas de relacionamento interpessoal que existiam na turma. Durante a discussão surge a problemática da homossexualidade:

O R volta à carga “ *os meus amigos estão todos lá fora...esta turma é quase toda nova...viemos de 3 ou 4 turmas diferentes...somos muito poucos os que se mantiveram juntos...esta turma teve uma grande dificuldade em se unir...as raparigas formam um grupo e os rapazes também*”, “ *mas por que não andam com as raparigas?* Pergunta a professora. O J responde “ *os rapazes não se podem dar com as raparigas porque nos chamam maricas*”... A professora continua “ *vocês têm medo que vos chamem maricas por andar com as raparigas? maricas é uma expressão para a homossexualidade. O que é ser homossexual?* Alguns alunos respondem “ *a homossexualidade é*



*quando alguém sente atracção por alguém do mesmo sexo...". "...pois, então andar com rapazes é que é ser maricas" comenta o T. A professora faz uma reflexão acerca do que observou na aula passada de F.C. " os rapazes para um lado e as raparigas para o outro...parece que têm medo em se misturarem". Os rapazes dizem que são as raparigas que se colocam de lado e a professora diz que do que observou o problema é de ambos os lados, continuando " vocês não precisam de partilhar tudo com toda a gente da turma, pode haver colegas de quem não gostem tanto mas isso não vos dá o direito de faltarem ao respeito". O F comenta " não há união do grupo" e a professora diz " nem respeito". O R diz " para respeitar é preciso ser respeitado", " se respeitarem serão respeitados" atalha a professora continuando "As pessoas são todas diferentes, todos temos qualidades e todos temos defeitos e devem reconhecer essas qualidades e esses defeitos uns nos outros e respeitarem...não há problema de rapazes andarem com as raparigas... é certo que pode haver uma pessoa de quem nós gostemos menos ... é normal mas não lhe vou bater, respeito-a, vocês podem e devem respeitar-se uns aos outros" diz a professora.*

A directividade da professora foi desconcertante obrigando-os a expor os problemas que sentiam relativamente à turma. A professora comenta na sua reflexão: *"infelizmente nem conseguiram acordar qual foi o momento mais feliz que a turma viveu até ao momento"*PEB.

Analisando os resultados da actividade nº 1 "o meu puzzle" verifica-se que os alunos expressaram-se com seriedade mas é notório neste documento, os problemas que existem na turma. Na turma 9ºZ a actividade resultou igualmente bem, permitindo diagnosticar alguns atritos em especial de um aluno que foi colocado naquela turma só no 9º ano. Alguns alunos acabam por falar de si:

O T refere *"o momento mais feliz da turma foi quando a professora de F/Q faltou, aliás, eu não gosto nada da turma, não gosto da turma inteira"*, o F retorquiu *"somos muito divertidos"*. O T refere *" não somos nada"... "Quero que vocês me digam como se sentiram ao partilhar com os colegas do grupo o vosso puzzle. Vocês partilharam aspectos íntimos com a turma"* (PEB). O F diz *"eu senti-me normal, nem bem nem mal"*, a S referiu *" eu senti-me embaraçada"*, *"Porquê?"* pergunta a professora. *" Porque fiquei vermelha e como são coisas íntimas que nunca pensei dizer a ninguém"...* O T confidencia *" às vezes penso em flashback quando estou em casa, mas é só das boas"*, a S diz *"pois eu lembro-me mais das más"*, a I comenta *" as boas são tantas que as más marcam mais..."*

Verificamos que se iniciou uma incursão no domínio dos pensamentos e sentimentos dos alunos. A partilha do que escreveram no seu puzzle, apesar de poder constituir embaraço para alguns abre uma porta ao diálogo. Pensar no futuro (actividade nº 3 da aula número 4 de F.C) revelou-se uma actividade interessante principalmente para o 9ºY pois, apesar de inicialmente levarem a actividade para a brincadeira, foi possível falar sobre acontecimentos inesperados da vida e diagnosticar pensamentos de segregação perante pessoas com deficiência:

... *“vamos pensar...ninguém está livre de após um acidente ficar paraplégico...tantos acidentes de carro ocorrem após uma noite bem passada numa discoteca, uns copos a mais, ... excesso de velocidade e fica-se paraplégico como consequência do acidente... (os alunos param de rir após o que a professora disse) e qual será a solução para superar este trágico acontecimento?”* pergunta a professora. O F em tom de gozo diz *“encontrar Moisés”*. A professora lança a questão: *“Será que poderia casar?”*. O A diz *“acho que o facto de ficar paraplégico já era um factor impeditivo... não me estava a ver nessa situação... mas talvez relacionar-me com uma pessoa na mesma situação”*, *“mas os dois paraplégicos?”* pergunta a professora. *“acho que era melhor”* diz o M. A professora continua *“achas então que uma pessoa paraplégica só se pode relacionar com outra que também esteja em igual situação?”* alguns rapazes dizem que sim, *“então é, os paraplégicos com os paraplégicos, os cegos com cegos...só pode ser assim?”* pergunta a professora (PEC,OE). A C atalha *“claro que não”* e outra colega diz *“é claro que qualquer pessoa com alguma limitação pode casar com uma pessoa saudável”*, o J acrescenta *“assim pode ajudar o outro”* (OE)

Verifica-se que a dispersão inicial da aula desvanece, a professora mostra-se indiferente à brincadeira de alguns alunos e aos seus comentários. Nunca perde o seu *fio condutor* promovendo a reflexão e levando os alunos a pensar em situações inesperadas da vida. Alguns rapazes possuem uma ideia limitativa e segregadora quanto à sexualidade nos deficientes motores evidenciando contra-valores. O diálogo estabelecido abre horizonte neste campo para uma melhor compreensão/promoção do respeito por si e pela dignidade do outro. Igualmente na turma 9º Z a actividade desperta o imaginário de certos alunos que apesar de brincarem acabam por falar de situações possíveis que podem acontecer na vida e que originam mudanças nos projectos de vida. São os próprios alunos que lançam as possíveis soluções demonstrando grande capacidade analítica e até humor. Ao contrário dos alunos do 9º Y, estes alunos revelam grandes expectativas quanto ao futuro, nomeadamente, a frequência de um curso superior.

Na aula número 5 de F.C procurava-se trabalhar com os alunos a assertividade recorrendo-se a três dilemas. O primeiro abordava a problemática do consumo de substâncias psicoactivas, o segundo, uma tentativa de abuso no âmbito sexual e o terceiro o caso de vida (bebé) e de morte da mãe (morte cerebral). Mais uma vez se recorreu à formação de grupos de trabalho e existiram algumas dificuldades em certos grupos pois não conseguiam chegar a um consenso (9ºX) para posteriormente comunicarem ao grupo turma. Nas três turmas os alunos reflectiram, trocaram opiniões e argumentaram. As professoras desempenharam somente o papel de moderadoras. O terceiro dilema foi o que mais sensibilizou a maioria dos alunos mas, sem dúvida, o mais difícil de tomar uma decisão pela própria situação que envolvia (morte cerebral da mãe e decisão ou não da permanência da gestação). Quanto ao segundo dilema, no 9ºY gera-

se um debate entre as ideias das raparigas e de alguns rapazes que evidenciaram uma postura estereotipada:

A M atalha “ *não concordo com ele, ela não lhe deu nenhuma esperança, só aceitou a boleia e foi porque já se conheciam há muito tempo e eram amigos*”. O R comenta “ *uma pessoa que namora não tem de aceitar convites* “, “ *mas não foi nenhum convite, foi simplesmente uma boleia* ” diz a C continuando “ *então quando os rapazes nos convidam para sair temos de ter cuidado...*”. O R diz “ *se a rapariga for comprometida, acho que deve pensar melhor*”, a M corta o R, (que por sinal é seu namorado) dizendo “ *não acho, discordo, mesmo que namoremos não temos de ficar presas em casa, deve haver confiança no outro. Namorar não é para nos sentirmos presas...*”.

A frequência com que foram colocados a trabalhar em grupo e o compromisso de terem de tomar uma postura/decisão para posteriormente partilharem em grupo leva a que os próprios elementos do grupo se supervisionem e exijam um trabalho conjunto (9º Z):

O F mantém-se calado e pouco participativo. As colegas começam a “picá-lo”, “ *então F não dizes nada? Estás sempre calado, isto é trabalho de grupo*”. O F sorri, timidamente e diz “ *ele fez mal*” (OE).

No segundo dilema gera-se um debate entre a opinião de F e as raparigas da sua turma quando este demonstra confiar mais nos amigos do que numa namorada:

A N comenta “ *ela deveria contar ao namorado se ele tiver confiança nela vai acreditar*”. O F atalha “ *pois eu não saberia em quem acreditar...as namoradas vão e vêm... (risos na turma) e os amigos ficam*”. As colegas ficam revoltadas com a opinião do colega. A I diz “ *olha que ele estava a ser um rico amigo...*”, a professora questiona o aluno “ *Em quem acreditavas, no teu melhor amigo ou na tua namorada?* ”, “ *não sei professora*” respondeu. Gera-se discussão e murmurinho em toda a turma. A N vira-se para o F e diz “ *às vezes quem consideramos serem os nossos melhores amigos não o são...a partir do momento em que se namora deve haver confiança*”, a I comenta “ *eu ouvia as duas versões e tentava ver qual era a mais realista*”, o colega F continua “ *eu confiava mais nos amigos, podia estar até a cometer uma injustiça mas prefiro ter meia dúzia de amigos do que uma namorada*”. A professora em tom de brincadeira diz ao aluno “ *Bom, F deixa que te diga que não gostava de ser tua namorada...* (PEB, OE)

Verificamos uma frontalidade de opiniões entre as raparigas e alguns rapazes. São os próprios alunos que vão construindo as possíveis soluções para os dilemas apresentados pela interacção e partilha de opiniões dos alunos.

Na última aula de F.C abordou-se o tema dos valores. A actividade resultou bem existindo nítidas diferenças entre as três turmas relativamente não só à ordenação dos valores como ao grau de entendimento do que são valores e quais os agentes que os vinculam. Alguns alunos referem que é difícil escalonar valores. O 9º X revela um grande conhecimento sobre o conceito de valor.

Os alunos não evidenciaram qualquer problema em partilhar o que era mais e menos importante para si e constatou-se uma pluralidade de valores. O que era mais importante para um(a) aluno(a) já não era para outro. Na turma 9º X, os alunos apontam todos os agentes de vinculação de valores. O aluno JP expressou um pensamento que deveria ser decodificado e confrontado pela professora PEA já que indiciava falta de cidadania e respeito pelos outros:

*“ e quem nos transmite esses valores?” pergunta a professora. Vários alunos respondem em coro e dizem “ os pais”, o J acrescenta “ e os amigos”, o A em tom de brincadeira diz “ e as professoras de Ciências...” O JP refere “ eu acho que já vem em nós mesmos, os nossos pais influenciam-nos”, o J volta a referir “ são os nossos pais, pois desde pequenos temos os exemplos deles e depois seguimos, no fundo todas as pessoas com quem convivemos”, o F acrescenta “ e a comunicação social, as nossas experiências vão marcando ” (PEB, PEC, OE) ... Pergunta directamente à aluna M e esta responde “ para mim a menos importante é manter-me virgem até ao casamento”. Os rapazes riem. “ e tu JP?” pergunta a professora, “ a menos importante é viver de forma honrada e cumprir todos os meus deveres e a mais importante é respeitar os meus princípios culturais”*

No 9º Y a virgindade é igualmente abordada pelas alunas:

A professora pergunta “ e esses valores são impostos? são adquiridos?”. O J diz que são adquiridos e o R atalha dizendo “ mas temos de lutar por eles!” “ isso pressupõe uma conquista?” pergunta a professora. Toda a turma está atenta e interessada no debate (OE). A J comenta “ alguns são impostos pela sociedade”, a C questiona “ que valores é que a sociedade impõe? Quem é que respeita?”. A J continua “ há regras sociais em que é permitido que o homem faça e a mulher não”, “ como por exemplo?” pergunta a professora, uma aluna diz “ a virgindade é imposta pela sociedade”, outra aluna comenta “ ao homem é aceite andar com muitas mulheres sem receber nomes e às mulheres não”. A M comenta “ a mulher ir virgem para o casamento”... (PEC, OE). Tocou

Analisando o resultado da ficha número 4 de F.C nas três turmas verificamos que cerca de metade dos rapazes e das raparigas o mais importante é “Viver saudável durante toda a vida” seguido de “relacionar-se bem com os pais”. Na ordenação de valores verifica-se algumas diferenças do ponto de vista percentual entre o pensamento dos rapazes e das raparigas. Cerca de metade das raparigas colocam o “*respeito por si e pela dignidade do outro*” em primeiro lugar seguido de “*respeito pela vida e pela intimidade*” enquanto nos rapazes esta é igualmente a primeira opção mas colhe somente a opinião de ¼ dos rapazes seguido de “*respeito pela vida e pela intimidade*” em *exaequo* com “*igualdade de direitos e de oportunidades*”. A posição das raparigas aproxima-se mais, do ponto de vista percentual do resultado obtido no questionário dos professores.

#### 4.5.2 Área de Projecto: Educação para os Valores em Sexualidade

É importante neste contexto ver o decorrer das aulas de A.P onde se implementou o bloco temático. “Educação para os Valores em Sexualidade”. Far-se-á uma síntese analítica ressaltando somente os aspectos que por nós foram considerados mais importantes.

Na primeira aula de A.P trabalhou-se com os alunos o conceito de Sexualidade, seus domínios e expressões ao longo da vida. Nas turmas 9º X e 9º Y existem alunos que referem que sexo e sexualidade são diferentes expressando um raciocínio correcto acerca das diferenças. No 9º Z sabem que não é a mesma coisa mas não expressam a diferença de forma clara e objectiva.

As palavras surgidas na chuva de ideias diferem de turma para turma. No 9º X e Z, surgem os termos: gravidez, doenças, métodos, sentimentos, responsabilidade, carinho adolescência enquanto na turma 9º Y desta actividade resultaram palavras como: sexo, filhos, erotismo, sensualidade, amor, masturbação, fetiche, sadomasoquismo, orgasmo, preservativo, kamasutra. Os termos ninfomaniaco e sadomasoquismo surgem no 9º Z e alguns alunos não conhecem o seu significado. Contudo, os colegas que o disseram esclarecem o seu significado:

Outro diz “ *ninfomaniaco*”, o que leva a que a aluna C pergunte “ *O que é isso?*” o F apressou-se a dizer “ *é alguém que é maluco por...*” gerando gargalhada geral por parte dos colegas (PEB). ...A aluna D pergunta “ *E sadomasoquista?*” ...O E esclarece “ *são aqueles mens que vão àquelas menas e dão-lhe com o chicote* “ Risos no grupo. O F “ *há gente que se diverte?*” A aluna G diz “ *são maluquinhos*” (PEB).

Já no 9º Z é o termo fetiche é desconhecido por um aluno:

...o aluno F questiona “ *o que é um fetiche?*” (OE, PEC) rapidamente o aluno R “ *é um tipo que tem uma panca por uma cena*” o aluno não entende bem e a professora diz “ *são fantasias sexuais*”...

A distribuição dos termos pelos diferentes domínios gerou intenso debate entre os alunos e permitiu apurar o entendimento de cada um, alargando a rede de conexões entre os diferentes domínios e diagnosticando algumas concepções/pensamentos errados. Na turma 9º Y o diálogo é mais aberto focando alguns temas onde frequentemente se verificam tabus, tais como: a primeira vez, a virgindade e o clítoris:

...“ *na prostituição o homem procura prazer e para a mulher é a sua profissão*” refere o aluno A (OE;PEC). Depois fala-se da primeira-vez e a prof. diz que é possível que seja doloroso para rapariga. O aluno R retorque “ *a falar dessa forma stora, nenhuma rapariga quer ter relações*”, a prof. responde “ *não me parece, porque assim ninguém o praticava*”. Ainda a propósito do prazer a aluna C fala das culturas onde é extraído o clítoris à mulher para que

esta não tenha prazer. Nestas culturas a mulher tem somente a função reprodutora diz a aluna (OE, PEC). Acabam por concordar com a colega e decidem colocar prazer também no domínio sócio-cultural. A professora diz “ *e se colocarmos o termo prazer no Biológico-Reprodutor? É um disparate? “ Não”* dizem os alunos em coro. “ *Nas relações sexuais há, à partida, prazer*” diz o aluno R. Fala-se do orgasmo e de como é diferente nos homens e nas mulheres. Quanto à palavra erotismo discute-se e decidem colocar nos três domínios.

De forma natural e civilizada vários conceitos são abordados sem resvalar para a indecência ou linguagem pouco própria. A postura, o uso a linguagem cientificamente correcta e a naturalidade com responsabilidade das professoras são balizas para a linguagem a manter em sala de aula. O tema da homossexualidade surge novamente com ideias que se afastam dos conhecimentos cientificamente aceites, mas a professora PEB, nesta aula, acaba por não contribuir para a desconstrução deste tipo de pensamento:

...o termo transsexual e homossexual geram debate (OE;PEC). “ *A homossexualidade é uma doença?*” questiona a prof., o aluno R diz “ *inicialmente disseram-me e eu até acreditei que era uma orientação, mas agora não, acho que é uma doença. Todos os que são homossexuais em pequenos tinham a panca de brincar com bonecas e com coisas de mulheres, ...acho que é uma doença*” a prof. diz “ *como a gripe?*” “ *não, é uma doença psicológica.* ” diz o aluno A (OE,PEC). O R. acrescenta “ *é educacional, desde pequeno que ficam apanhados com o que os rodeia*”. A aluna C diz que é uma deformação tipo genética, “ *...o homem e a mulheres são para se reproduzirem...*”, o R “ *Olha que lindo...diz o Pai Nosso... isso é a visão da Igreja*” todos riem. A prof. refere que realmente a Igreja ainda vê um pouco assim, mas a aluna C diz que actualmente a Igreja está mais aberta. O aluno R pergunta à colega: “ *tens alguma coisa contra os homossexuais?*”, a C responde “ *da mesma forma que eu não falo da minha vida sexual com ninguém também não gostava que um viesse para a minha beira falar disso*” (OE). O aluno R pergunta à colega “ *tu disseste que se tivesses um amigo gay o deixavas, e se tivesses um filho gay?*”. A aluna diz “ *não temo*”. O T diz “ *para mim há problema...não o queria à minha beira...evitava estar sozinho com ele*” e o aluno R disse “ *eu quero ter filhos mas se tivesse um filho gay não sabia lidar com a situação*” (OE, PEC). O F diz “ *Talvez tentares ouvi-lo, compreende-lo e ajudá-lo*” (PEC). A professora interrompe e diz ao R “ *então tenta não teres filhos... (risos)* ...*nós vamos ter uma aula só para debater estas questões vamos continuar com os outros termos?*

Em todas as turmas verificou-se que os alunos consideram que na velhice já não há expressão da sexualidade. Após explicação das professoras, os alunos compreenderam que a sexualidade se expressa desde que se nasce até à morte. No final da aula foi possível verificar que em todas as turmas o conceito de sexualidade estava clarificado e recolocado no seu lugar.

Na segunda aula abordou-se os estereótipos sociais e os papéis sexuais com recurso à actividade nº 2. De início os alunos teriam de escreverem um guião de um filme relativo a uma entrevista para obtenção de emprego por parte da personagem fictícia do Bernardo. Eram fornecidas alguns aspectos a focar (parte I). Todos os alunos se empenharam na actividade

havendo mesmo alguns grupos que optaram pela dramatização (comédia) criando um ambiente informal em sala de aula. Muitos dos guiões apresentaram grande imaginação. Curiosamente, já na redacção destes guiões verifica-se que vários grupos colocam o Bernardo a colaborar nas tarefas diárias em casa, nomeadamente, a cozinhar e a levar os filhos à escola. Metade dos grupos de trabalho referem que foi o Bernardo que fez a vasectomia em vez da sua mulher a laqueação de trompas. Perante estes factos não surpreende que após leitura do verdadeiro guião do filme (parte II) os alunos não o consideraram estranho e, só depois de alguma insistência por parte das professoras, é que acabaram por admitir que existia uma crítica social no guião do filme pois ainda se verifica, na actualidade, desigualdades entre homens e mulheres. No diálogo com as professoras os alunos apontam mais as injustiças do ponto de vista laboral referentes às regalias sociais dos empregados. Constatamos que, na maioria dos jovens, os papéis sexuais estereotipados da vida familiar já estão muito desvanecidos. Na turma 9º Z, contudo, uma aluna queixa-se da discriminação de tratamento que os seus pais fazem em relação ao seu irmão.

A aluna A comenta “ *o meu irmão com a minha a idade já saía e eu peço ao meu pai e ele não me deixa porque eu sou rapariga* ” (PEA;PEB), “ *porque as mulheres são mais facilmente violadas do que os homens* ” comenta o F.

Na terceira aula de A.P leva-se a cabo o jogo “ Concorde... ou talvez não ”. Verificou-se grande participação dos alunos embora os discentes mais tímidos só quando solicitados pela professora é que argumentavam a sua votação chegando mesmo a não conseguir fazê-lo. Verificamos uma grande partilha de opiniões entre alunos. Na maioria dos casos as professoras fazendo o papel de moderadoras, proferiam alguns aspectos a ter em reflexão. Muitos alunos indecisos, após audição das fundamentações dos colegas acabavam por mudar de opinião. Na turma 9º X, a argumentação dos alunos apresentou lógica. Estes alunos, no geral, provêm de ambientes familiares onde pai e mãe partilham tarefas e responsabilidades e, como tal, não possuem uma visão muito sexista. No entanto, encontramos rapazes com visões mais machistas dos papéis sexuais:

Gera-se uma discussão entre o V e a M entre o querer e não querer e a necessidade de existir dois seres para haver relação sexual, “ *mas é o homem que pergunta primeiro, é claro que ela tem de dizer que sim, para haver relação os dois têm que querer* ” diz o V. A professora atalha “ *não haverá casos em que a mulher cede sem querer, acaba por ceder?* ”. A M abana a cabeça concordando com o comentário da professora. Os alunos admitem que pode acontecer e que não está correcto. “ *Depende da burrice da mulher* ” diz este. ...O V continua “ *é na teoria são os dois que devem decidir mas na prática é o homem que assume* ”.... O JP justifica a sua indecisão “ *não é o homem que vai ficar grávido* ”. Toda a turma se revolta e protestam com a afirmação do colega.

Analisando os dados da votação, verifica-se alterações na votação em quase todas as frases. A frase onde se regista maior mudança de opiniões foi no direito ao homem de ter mais 1 hora de lazer por este praticar trabalhos mais pesados. Na turma 9º Y a professora (PEB) assume um papel mais interventivo na discussão obrigando os alunos a reflectir e apresentando os problemas segundo várias perspectivas. Assiste-se mais uma vez a visões machistas sobre aspectos de sexualidade:

Passou à segunda frase **“ Não fica bem a uma rapariga convidar um rapaz para sair”**. O R logo após a votação diz “ *e é mesmo assim que tem de ser, à moda antiga, as coisas devem-se manter como são. A rapariga não deve convidar o rapaz...*” o T corta e diz “ *acho que não, assim não tem interesse, não dá pica*”, o R continua “ *fica mal ... o rapaz tem aquele ar de “comilão “ e à rapariga fica mal”* ... Após votação a professora lança a terceira questão **“ É muito natural que às raparigas lhes caiba as tarefas domésticas pois é inato saberem-no fazer”**. O F diz “ *é claro*”. O R começa “ *não é inato...não é que lhes caiba...* (todos se riem) *...ó stora, mas já é normal, sempre foi assim, a mulher não tem os mesmos direitos em relação aos homens, por isso, é normal que lhes caiba as tarefas domésticas*” diz o R.

Após discussão, registam-se mudanças na opinião especialmente dos alunos que tinham assumido uma posição de indecisão. A opinião do aluno R do 9º Y com pensamento machista perdura. Já no 9º Z regista-se mais a permanência das opiniões. A professora não assume um papel tão interventivo. De igual modo, alguns pensamentos estereotipados foram diagnosticados em alguns rapazes mas as raparigas argumentam:

“O S justifica a sua indecisão” *A maior parte das raparigas já nasce a saber limpar, por exemplo, o rapaz limpa uma mesa e uma rapariga limpa outra. A mesa da rapariga ficou melhor. Os rapazes nascem a saber jogar futebol melhor que as raparigas.*” (PEB) ...O F não concorda “ *isto é conversa de feministas*” a I chama machista ao colega e afirma “ *se uma mulher tem dois homens é uma prostituta mas se for um homem é uma machão*” (PEA, PEB).

Algumas raparigas relatam o que lhes aconteceu quando foram comprar preservativos, no âmbito de um trabalho solicitado pela professora de Ciências Naturais, evidenciando grande insegurança neste acto:

... “ *ó stora, hoje fomos comprar preservativos para o nosso trabalho de Ciências Naturais* (risos de toda a turma) *e foi um drama*”. A I continua “ *eu não fui directamente ter com a senhora da Farmácia porque fico logo vermelha, não fomos ao supermercado porque é só pessoas de idade e iam olhar para nós de lado, tivemos receio que não nos levassem a sério, éramos só raparigas*”. A C continua “ *é um preconceito que vai durar toda a vida, se fosse um rapaz da nossa idade não tinha mal nenhum, estava tudo bem, uma rapariga é logo vista como atrevida*”, “ *para*



*“muitas pessoas de idade as raparigas têm de ser puras e singelas” disse a J (PEA, PEB) ... A aluna A remata a conversa “ eu vou dizer sempre que é para um trabalho de Ciências Naturais”. Toda a turma se ri (PEB).*

Na terceira aula abordava-se a orientação sexual. Os alunos teriam de redigir respostas a cartas enviadas por jovens para a redacção de uma revista jovem. Na redacção das suas respostas não evidenciam posições extremadas quanto à possível homossexualidade dos jovens que as redigem, contudo, ainda se verifica que há alunos que mantêm a ideia de que a homossexualidade é uma doença apesar da abordagem e esclarecimento das professoras.

*O F diz “ concordo que não possam adoptar porque a criança ia ser discriminada na escola por ser adoptada por um casal homossexual...A I refere “ se eles gostam do mesmo sexo, alguma coisa não está bem com eles pois o normal é os homens gostarem das mulheres... mas uma pessoa sentir que gosta do mesmo sexo, não é natural”... A A diz “se encontrarmos uma pessoa a falar com os gestos todos...” A professora pergunta “ então quer dizer que é homossexual? ”, a aluna responde “ não é só isso...também a forma de vestir”. A S comenta “ o vocalista dos Him é homossexual e não tem maneirismos, eu quando soube fiquei de boca aberta”. Toda a turma se espanta com o relato. A D conta “ eu, a S e o E temos um vizinho, e todos nós pensávamos que era gay porque ele abanava-se todo a andar com a sua carteirinha, até que um dia ele apareceu com uma noiva. E o meu pai andou com o pai dele na escola e contou-me que o pai dele também era igual”...*

A partilha de informação relativa à falsa ideia de maneirismos por parte dos homossexuais ajudou, na turma 9º Z a desmistificar um pouco mais. Para abordar a temática da gravidez na adolescência utilizou-se a história valorativa do Pedro e da Luísa, a análise de uma banda desenhada e, posteriormente, o visionamento de um filme. Dada a extensão das actividades utilizaram-se duas aulas para o efeito. A história valorativa permitiu o debate de ideias entre rapazes e raparigas quanto à responsabilidade da gravidez da Luísa dado que esta não queria ter relações sexuais com o Pedro mas acabou por ceder ficando grávida na sua primeira relação. As opiniões dividem-se: a maioria dos rapazes consideram que a Luísa também teve culpa enquanto que a maioria das raparigas consideram que ela foi forçada pelo namorado. Nota-se um discurso marcado pelo género. No 9º X e a propósito do diálogo com os pais alguns alunos revelam alguma dificuldade neste diálogo:

*O grupo 3 comenta “ os pais da Luísa agiram mal, entre pais e filhos não deve existir vergonha de falar, a Luísa não tinha a informação necessária devido aos pais não terem à-vontade para falar com ela, e nem os dele”, (PEB, PEC, OE) “e vocês têm à-vontade para falar com os vossos pais?” pergunta a professora. O V confidencia “ eu não, é difícil abrir-me com os meus pais quanto a esses assuntos”. Outros colegas sorriem como que se o mesmo se passassem com eles (OE). O A diz “eu tenho”...O R comenta “... o meu pai é médico e eu não tenho à-vontade para falar com*

*ele*", o J comenta "os filhos nunca têm muito à-vontade para falar com os pais sobre esses assuntos", "e acham que se os pais tivessem à-vontade para falar com os filhos os filhos também teriam?" pergunta a professora. A F diz que sim. O V comenta "os pais do P falam com ele, eu dispenso a ajuda dos meus pais, mas hoje com os meios de comunicação a pessoa tem mesmo que saber tudo" (PEB, PEC, OE), o I concorda dizendo "hoje em dia há muita informação mas não é de dispensar os pais". A professora concorda com a opinião do I e acrescenta que devem ver os pais como amigos que sempre os podem ajudar pois têm mais experiência.

A banda desenhada igualmente serviu para abordar algumas crenças nas turmas. Na turma 9º Z a professora adverte um aluno contrariando a ideia de que há uma idade específica para a perda da virgindade:

...T com voz de chateado. "Porque não? O ser-se virgem é quase visto como uma repulsa por ti, porquê? Cada um é que, em consciência deve ponderar quando deseja ter relações sexuais, não é uma moda em que todos têm de ser iguais..." comenta a professora. O aluno fica calado (OE).

Na turma 9º Y, o aluno R partilha com os colegas um caso familiar de uma gravidez precoce:

R conta " ... mas o objectivo dela era mesmo vingar-se do pai. Tive na minha família um caso destes, professora, uma minha prima namorava com um rapaz que não era lá boa peça... andava metido na droga, é claro que os meus tios não concordavam com o namoro e ela decidiu engravidar, como vingança para mostrar ao meu tio que ele não mandava na vida dela. O namorado acabou por deixá-la". Toda a turma presta muita atenção à situação que o colega está a contar. "Realmente estas situações acontecem no dia-a-dia, o querer confrontar os pais pode levar a caminhos errados!" Comenta a professora (OE)

A constatação de que os jovens mesmo evidenciando um bom relacionamento com os pais admitem não contar quando iniciam a sua actividade sexual está patente na frase de alunas tais como:

A M responde "Não é questão de ficar ou não orgulhoso, os pais ficam é mais preocupadas pelos riscos que podemos correr...mas também algum dia os filhos vão iniciar e... não vão contar..." (OE). A aluna D atalha "...não estou a ver os filhos chegarem a casa e comentarem com os pais...Olha mãe tive a minha primeira relação sexual!", o aluno S refere " bom, o pai até pode ficar contente se souber que o filho teve relações sexuais e perdeu a virgindade, ...se ele não tiver engravidado ninguém é um orgulho para os pais, mas se for a filha... já não", "então achas que é diferente a reacção dos pais consoante seja filho ou filha? Estamos a falar de adolescentes" questiona a professora, "o meu pai ficava orgulhoso mas a minha mãe não!" diz o aluno. "E se fosse uma rapariga?" atalha a professora, " Bom, aí nem o meu pai nem a minha mãe iriam gostar".

Os jovens têm consciência, tal como o estudo de Vilar (2003) o demonstrou que existe um duplo padrão de aceitação do relacionamento sexual por parte dos pais consoante se trate de rapaz ou rapariga.

#### **4.6 AVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS IMPLEMENTADOS NA ESCOLA PELOS ALUNOS**

Após implementação do programa de educação para os valores em sexualidade, elaborado pela investigadora/orientadora com a colaboração das professoras estagiárias foi nossa preocupação avaliar o mesmo com vista, entre outros aspectos a aferir:

- ✓ o grau de participação e satisfação dos participantes;
- ✓ se a metodologia utilizada foi adequada e do agrado dos alunos;
- ✓ se os temas abordados e as estratégias utilizadas foram do agrado dos alunos;
- ✓ se houve evolução das ideias conceptuais que se diagnosticaram inicialmente tanto a nível das atitudes, comportamentos e crenças relativas à sexualidade bem como ao nível dos conhecimentos sobre anatomia e fisiologia dos aparelhos reprodutores;
- ✓ se houve um acréscimo de conhecimentos não só a nível da anatomia e fisiologia dos aparelhos reprodutores; mas sobretudo ao nível dos pensamentos, atitudes e crenças relativamente à sexualidade.

Tal como muitos autores aconselham (Garcia, 1995a; Gómez *et al.*, 1995; Marinis & Colman (1995); Muñoz, 1998; Barragán & Domínguez, 1996; Barragán *et al.*, 2002;) após a conclusão do programa administrou-se o mesmo teste de diagnóstico de conhecimentos (pré-teste e pós-teste) e foi possível constar que existiu um acréscimo significativo de conhecimento do campo da anatomia e fisiologia dos aparelhos reprodutores. No entanto, por opção metodológica, não o incluímos aqui, nos instrumentos de recolha de dados. Como já referimos anteriormente, a avaliação das atitudes, comportamentos e valores é mais difícil de avaliar pois, tal como vários autores referem (Soares & Campos, 1986; Gómez, *et al.*, 1995; Harrison, 2000) existem múltiplos factores externos e internos a operar no indivíduo. Quando introduzimos no puzzle do questionário de avaliação do programa as frases seguintes para completar: “O que aprendi foi...”, “Senti que modifiquei a minha forma de pensar quanto a...”, “Senti que não modifiquei a minha forma de pensar”, pretendíamos perscrutar, a partir da franqueza por parte dos alunos, as possíveis mudanças de pensamentos a nível das atitudes e valores. Embora o programa de E.S incluído no projecto “*Eu, Tu ... Nós e Eles – Falando de Sexualidade*” tenha sido bastante diferente do que foi levado a cabo pela investigadora, pretendemos, igualmente avaliá-lo, e como

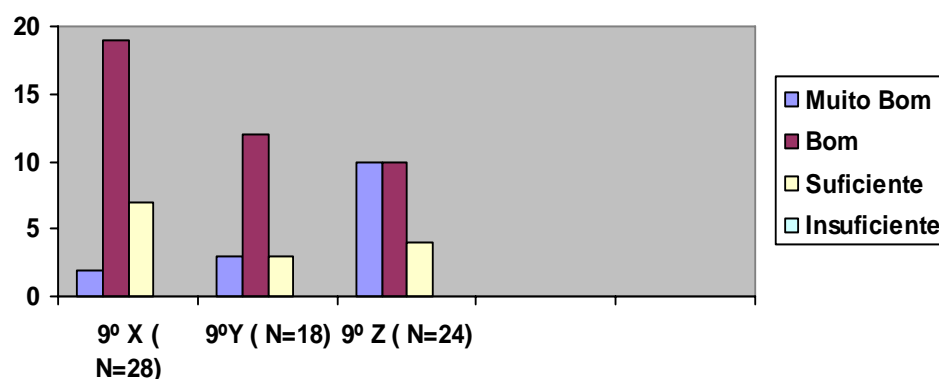
tal, fez-se uma adaptação/ simplificação do questionário de avaliação que passámos aos alunos das turmas 9º X, Y e Z. Por isso mesmo os resultados aparecem em separado.

#### 4.6.1 RESULTADO DA AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARA OS VALORES

##### **AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARA OS VALORES**

De um total de 70 alunos<sup>36</sup> sujeitos à avaliação, onde 36 alunos são do sexo feminino (50%) e 34 do sexo masculino (48,6%), a totalidade dos alunos aprovou o programa segundo as seguintes classificações evidenciadas no gráfico 19:

**Gráfico 19 – Avaliação do Programa de Educação para os Valores pelas turmas 9º X, Y, Z**



Como podemos constatar, mais de metade dos alunos (58,6%) atribuiu a classificação de Bom, enquanto 21,4% atribui Muito Bom e 20% dos alunos classifica-o como Suficiente.

Algumas das justificações são apresentadas no quadro 37:

<sup>36</sup> No momento da administração da avaliação do programa faltou um aluno na turma 9º Y

**Quadro 37 – Justificação da classificação atribuída ao programa de educação para os valores em sexualidade**

Avaliação do programa	Classificação atribuída	Justificação da classificação
	Muito Bom	<i>"Falou-se sobre temas que me interessam, esteve bem organizado e preparou-nos para o futuro"; " tirámos dúvidas e expusemos a nossa opinião. É muito agradável discutir algumas situações complicadas" 9XM, " Com este programa tirei certas dúvidas que tinha e modifiquei a forma de pensamento porque percebi que a sexualidade não tem só a ver com sexo mas engloba de tudo um pouco e integra-se na sociedade"; "Todas as minhas dúvidas foram esclarecidas 9YM; " Com este programa ficamos mais informados sobre o que realmente é a sexualidade, prevenidos contra várias situações e esclarecidos quanto a dúvidas" 9YF; " Além de ser divertido, estamos ao mesmo tempo a aprender mais. Acho que é interessante discutir os tipos de assuntos que discutimos, faz-nos sempre reflectir sobre determinados assuntos o que é muito bom"; "Foram divertidas, engraçadas e interessantes pois fizemos actividades que realmente nos mostra as atitudes da sociedade da actualidade" 9ZM; " Esclareceu-nos algumas dúvidas, pesamos melhor e debatemos as nossas opiniões e isso ajudou-nos a perceber que por vezes estávamos errados" 9ZF</i>
	Bom	<i>"Abordamos muitos aspectos no plano emocional e não tanto no prático e teórico. Foi direccionado para os nossos valores e atitudes"; "Foram aulas diferentes das outras que me ajudaram a perceber melhor a sexualidade e a esclarecer as minhas dúvidas"; "Aprendi muitas coisas que não tinha total conhecimento. Por vezes as sessões eram um bocado "cansativas"; "O programa mudou a minha maneira de pensar"; "Penso que poderei ter aprendido algumas ideias" 9XF; "Foram aulas interessantes, reflecti sobre assuntos de sexualidade que nunca parei para pensar. O programa mudou bastante a minha forma de pensar" 9YF; "Não modifiquei as minhas opiniões mas desenvolvi-as e afirmei-as mais"; "ajudou a explicar bastantes coisas que podem ser necessárias para o futuro... as aulas não deviam ser tão psicológicas"; "Se calhar nós achávamos que já estávamos elucidados mas realmente não e as aulas ajudaram-nos muito" 9YM; "Podemos discutir vários assuntos e tivemos a oportunidade de amadurecer as nossas opiniões, passar a ver os outros de uma forma diferente, apesar de nem sempre termos conseguido chegar a acordo" 9ZF</i>
	Suficiente	<i>"Acho que devíamos ter abordado o tema de forma mais directa"; "Acho que as aulas podiam ter sido mais práticas, como por exemplo, aprender a usar preservativos, etc." 9XM; " Houve actividades desinteressantes e não necessárias" 9XF, " Foi um programa interessante. Nunca pensei que existisse esta disciplina." 9YM, "As aulas por vezes eram muito monótonas. Poderíamos ter mais actividades e esclarecer as nossas dúvidas" 9YF; " As aulas são um pouco chatas e falamos do que já sabemos, o que não sabemos não conseguimos esclarecer pois a professora normalmente discorda connosco" 9ZF; "Gostei de debater várias questões pois fizeram-me reflectir mas não gostei do conteúdo das questões pois faziam do homem um "monstro" e com culpa de tudo" 9ZM</i>

A grande mais-valia do programa foi, no entender de muitos alunos, *poder tirar dúvidas e debater ideias* e ter *contribuído para formação/informação* no campo da sexualidade. Muitos alunos referiram que *gostaram de reflectir, debater e amadurecer as suas opiniões permitindo compreender e conhecer melhor o outro*. Os temas foram interessantes na opinião de alguns alunos. A principal crítica apontada por alguns alunos (muito poucos) situa-se a nível de algumas actividades que no seu parecer foram monótonas e gostariam de fazer algo mais prático. Esta

crítica foi apontada, sobretudo, por alunos do 9º X que não tiveram oportunidade de desenvolver todas as actividades previstas nomeadamente, trabalho laboratorial, trabalho de pesquisa, Jogos de Auto-estima, o presente e o futuro, visionamento de projecções de *PowerPoint*.

### **TEMÁTICAS E ACTIVIDADES DE MAIOR INTERESSE PARA OS ALUNOS**

Pela análise dos resultados (anexo XIII) referentes à colocação por ordem de preferências das temáticas que foram abordadas nas diferentes áreas disciplinares (A.P, F.C e C.N) verifica-se que não existe uma unanimidade relativa a um determinado tema. Contudo, os temas que foram da preferência de maior número de alunos foi: Auto – imagem: *Quem sou eu?* (Jogo onde reforçava positivamente a opinião dos outros sobre a pessoa); seguido do tema da gravidez indesejada e logo a seguir, como primeira prioridade, os métodos contraceptivos. É de referir que os dois primeiros temas foram igualmente opção de preferência para segundo e terceiro lugar o que reforça um pouco o interesse demonstrado pelos jovens nestas temáticas. O trabalho prático laboratorial (dissecção de órgãos reprodutores e observação de gâmetas ao M.O.C) embora não se posicionando na primeira preferência obteve a segunda maior escolha a par com o jogo da Auto-imagem. Quisemos, contudo, reforçar esta avaliação e, como tal, pedimos aos alunos que nos dissessem quais as actividades que os alunos mais gostaram e menos gostaram. Repetimos estas questões na sua forma aberta. Os resultados obtidos confirmam, em parte, a colocação por ordem de preferência dos temas acima referidos, até mesmo reforçando-se alguns. Surgem, contudo, novos enfoques em temáticas que tiveram significado para alguns alunos e que na colocação por ordem de preferência estavam mais desvanecidos como é o caso dos Dilemas e o Jogo “Concordo...ou Talvez Não”<sup>37</sup>. Verificamos o reforço da opinião do gosto pelo filme que relatava a história de um jovem casal de adolescentes que se vê a braços com um filho e as mudanças e dificuldades que tiveram de enfrentar na sua nova vida. Várias foram as justificações apontadas, tais como: “*Com o filme tive a noção de quanto é difícil ser mãe na adolescência*” 9YF ou “*pelo facto de ver casos reais de pessoas que tiveram filhos na adolescência despertou-me para a vida*” 9YM.

O descobrir a forma como os outros nos vêem foi um ponto marcante para vários aluno(a)s pois “*ficamos a saber algumas das nossas características e o que pensam os outros de nós através de uma maneira divertida*” 9ZF, “*soube o que os outros pensam de mim e deu-me oportunidade*

---

<sup>37</sup> Este jogo serviu para diagnosticar algumas crenças relativas a papéis de género e estereótipos sociais. Embora na colocação por ordem de preferência pareceu não ter tido grande enfoque na resposta a esta questão verificou-se o agrado pela temática.

*de pensar melhor sobre o que os outros são*" 9ZM ou ainda *"foi uma forma de vermos como os nossos colegas nos vêem e nos conhecem"*, *"gosto de saber algumas das minhas qualidades"* 9XF, enquanto outros não o acharam relevante em E.S *"não me pareceu importante e não tem muito haver com educação sexual"*, *"não me pareceu uma actividade importante"* 9ZF

Constatámos que os adolescentes gostam de trabalhos de grupo. A maioria das actividades requeriam-no e, como tal, foram ao encontro do seu gosto, permitindo uma troca de opiniões não só dentro do mesmo grupo como inter-grupos pois *"foi uma forma de conviver em grupo e poder discutir as nossas opiniões"* 9ZF, *"gosto muito de trabalhar em grupo"* 9ZM, *"pela interacção entre os grupos e a informação que daí advinha"* ou perante um trabalho de pesquisa com a apresentação ao grupo turma *"aprofundámos o tema – métodos contraceptivos naturais – foi fácil fazer o trabalho e deu muito gozo apresentá-lo aos meus colegas na aula de C.N"* 9YM.

Houve, ainda, várias actividades que envolvendo trabalho de grupo, obrigavam os jovens a fundamentarem as suas opiniões, como, por exemplo, os Dilemas e o Jogo "Concordo...ou Talvez Não". As opiniões revelam um grande gosto pelo debate de ideia e partilha de diferentes pontos de vista pois, tal como muitos aluno(a)s o referem: *"Achei importante dizer o que achava sobre cada um deles"* 9YF referindo-se aos dilemas ou ainda referindo-se ao último dilema " ... *terceiro dilema pois deixou-me a pensar"* 9ZM.

A opinião geral é favorável a este tipo de actividade *"...o debate de grupo por muito pouco produtivo que seja é sempre excelente debater ideias e darmos a nossa opinião. Esclareci também dúvidas e melhorei a forma de pensar em determinados assuntos"* 9YM, *"tivemos maior liberdade para expor a nossa opinião e confrontar com os colegas"* 9XF, *"pudemos argumentar as nossas opiniões chegando, por vezes, a surpreendermo-nos uns aos outros"*, *"motiva a fundamentar opiniões difíceis de comentar"* 9XM. Apesar do agrado de muitos, alguns alunos não gostaram do ambiente do grupo *"durante a discussão no próprio grupo alguém saía magoado ou chateado porque não concordavam com a sua opinião e tinha de se chegar a consenso"* 9ZF. Algumas críticas foram apontadas a este jogo, nomeadamente, *"demoramos muito tempo em cada frase"* 9ZF ou *"as afirmações eram muito relativas e não dá para exprimir a nossa opinião apenas se concordo ou discordo"* 9XM.

As actividades que pressupunham um trabalho de introspecção e reflexão individual, tais como: auto-estima, o presente e o futuro, e os meus valores não foram do agrado de alguns jovens. São na realidade actividades que exigem um "centrar-se em si" que nesta fase etária está naturalmente mais virado para os pares. Alguns jovens justificaram consoante o seu

entendimento *“porque já o tinha feito antes”* 9ZM, *“ muito aborrecido”* 9XM, *“achei complicado porque nunca tinha pensado muito em relação ao assunto”* 9ZF, *“gosto de trabalhar em grupo”* 9ZM ou quanto à pirâmide de valores *“foi difícil colocá-los por ordem pois alguns tinham para mim o mesmo grau de importância”* 9XF. Uma aluna salienta o pouco à-vontade que sente na turma perante actividades como auto-imagem e auto-estima *“não me sentia à-vontade para falar sobre mim porque seria motivo de riso perante os meus colegas”* ou ainda *“não gosto muito de falar das minhas coisas”* 9YF. No entanto, ajudou a clarificar algumas ideias pois tal como duas alunas o referem *“porque nos ajudou a melhorar as nossas atitudes”* 9XF, *“pude reflectir sobre a minha forma de ver a sociedade e o meu futuro”* 9ZF.

### **OUTRAS ACTIVIDADES/ TEMÁTICAS A ACRESCENTAR AO PROGRAMA**

Vários alunos sugeriram realizar visitas de estudo no âmbito do programa nomeadamente a maternidades, centro de apoio a mães solteiras, ir ao cinema ver um filme relacionado com a temática ou fazer inquéritos a pessoas na rua sobre as DST`s.

Outros sugeriam abordar temas como o casamento e o aborto. Duas alunas do 9Y referiram que gostavam de expor as suas dúvidas mas de forma anónima. Dois alunos do 9X referiram que gostavam que se tivesse distribuído contraceptivos e que fosse ensinado a forma de se utilizarem. Esta situação aconteceu nas turmas 9º Y e Z no âmbito do trabalho de pesquisa realizado pelos alunos.

### **PREENCHIMENTO DO PUZZLE**

O questionário de avaliação do programa de educação para os valores finalizava com um puzzle onde os alunos terminavam cinco frases (o que mais/menos gostei..., o que aprendi foi..., senti que modifiquei/não modifiquei a minha forma de pensar quanto a...) expondo o seu pensamento. A globalidade dos alunos perante as frases “o que mais gostei” e “o que menos gostei” repetiram o seu gosto ou não gosto pelas actividades realizadas e que atrás já foi referido. Excepto alguns alunos que referiram como o que mais gostaram: *“Compreender melhor os problemas dos jovens da minha idade”*, *“ a criatividade das storas para fazer algo diferentes todas as aulas”* 9ZF, *“ de saber o que é e mais sobre sexualidade”* 9ZM, *“ discutir com os meus colegas os valores”* 9XF, ou ainda focalizado mais no perfil da professora dinamizadora *“gostei de tudo, a professora era fixe e bacana, explicava totil bem e fez com que os debates fossem*



*muitos ricos*" ou ainda *"da simpatia da professora"* 9YM. Alguns aspectos não foram do agrado de alguns alunos como *"trabalho de reflexão individual"* 9XF, *"que as aulas de E.S não tenham um horário próprio e tenham de ocupar o horário das outras disciplinas"* 9XM, ou ainda *"existia membros de outros grupos que eram anti-homens (feministas) ... nos debate a stora não me deixar falar"* 9ZM ou ainda, focalizado na professora, *"a professora estar sempre a dizer a sua opinião, discordar de nós e as aulas serem monótonas"* 9ZF.

Quanto ao sentimento dos alunos face ao que aprenderam, as respostas foram muito variadas. Citaremos algumas frases das raparigas que evidenciam uma postura de maior cautela e afirmação pessoal *"Aprendi a dizer não quando é preciso"*, *"nunca fazer nada quando não tenho a certeza"*, *" todos temos um ritmo próprio para fazer tudo o que queremos na vida"*, *" aceitar melhor a opinião dos outros"* *"a distinguir e a ordenar melhor os sentimentos relacionados com a sexualidade"*, *"que tenho mais qualidades do que eu pensava"* 9XF, *"especialmente que sexualidade não é só sexo"* 9ZF, *"que nunca se deve dispensar os métodos contraceptivos, desde que se tenha intenção de ter filhos"*, *"que se deve sempre conversar e pensar bem nas atitudes a tomar"*, *"que devemos pensar bem antes de agir no namoro"* 9YF.

Os rapazes focaram mais aspectos a nível dos conhecimentos. Contudo alguns referiram *"ganhei mais maturidade e uma melhor visão das coisas"*, *" a reflectir o papel da sexualidade no homem"*, *"a encarar tudo sobre diferentes pontos de vista"* 9XM, *"que não se deve fazer nada sem se pensar primeiro"*, *" a reflectir sobre as coisas com mais calma"* 9ZM ou ainda *"a pensar bastante em tudo antes de iniciar uma relação sexual!!!"* 9YM.

Quando questionados sobre o que modificaram na forma de pensar, alguns alunos (cerca de quinze) referiram *"nada, mantive a minha forma de pensar em muitos temas"* 9ZF, outros referiram aspectos relacionados com os temas como a sexualidade, gravidez, e relacionamento interpessoal. Houve alunos que focaram aspectos de índole pessoal como *"ao meu futuro e á minha forma de agir"* 9ZF, *"a minha maneira de pensar pois comecei a pensar como será o lado das mulheres"*, *" a minha maneira de ser"*, *"ao que é mais importante numa relação"*, *" ao sexo e aos meus valores"* 9XM.

No último ponto pretendia-se que os alunos reflectissem sobre o que não modificaram na sua forma de pensar. Alguns referiram a permanência das suas opiniões, nomeadamente em relação à homossexualidade, quem deve convidar para sair e a quem compete usar os métodos contraceptivos. Esta permanência de opinião, embora de poucos alunos, foi por nós verificada no

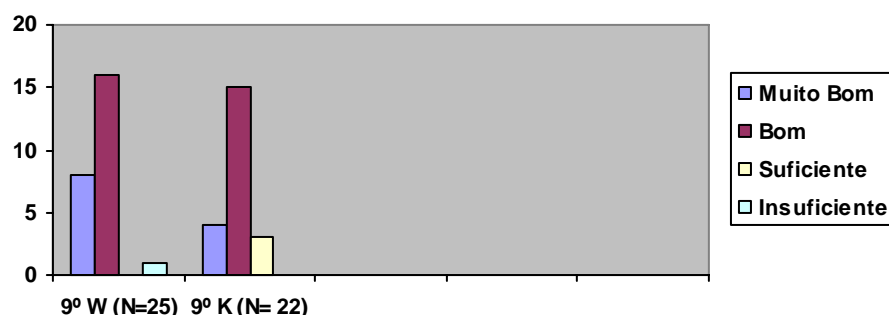
confronto do pré-teste e pós-teste relativo às atitudes e comportamentos face à sexualidade humana (questão 10).

#### 4.6.2 RESULTADO DA AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE E.S DO PROJECTO “*Eu, Tu ...Nós e Eles – Falando de Sexualidade*”

##### AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO SEXUAL (3 SESSÕES)

Em 47 alunos<sup>38</sup> sujeitos às três sessões do projecto “*Eu, Tu, ...Nós e Eles – Falando de Sexualidade*”, 19 alunos são do sexo feminino (40,4%) e 28 do sexo masculino (59,6%). A quase totalidade dos alunos aprovou o programa, com excepção de um aluno, como se constata no gráfico 20:

**Gráfico 20 – Avaliação do Programa de E.S pelas turmas 9ºW e K**



Somente 6,4% dos alunos atribui a classificação de Suficiente, enquanto 66% atribui a classificação de Bom e 25,5% a classificação de Muito Bom.

A justificação apresentada pela maioria dos alunos realça a importância que teve para eles a informação apresentada pela enfermeira no que se refere às DST's e métodos contraceptivos “*foram muito interessantes e ajudou-nos a tirar algumas dúvidas e acrescentou conhecimentos sobre DST's que não conhecia*” 9KZ, “*adquirir informação sobre como prevenir certas doenças*” 9KM. Referiram igualmente o facto de poderem tirar dúvidas e de forma aberta “*Aprendi algumas coisas e tirei dúvidas que podem ser importantes para o futuro*” 9WF, “*foram muito bem explicada e deram-nos a liberdade de perguntar e tirar dúvidas*” 9WM. Todas as respostas

<sup>38</sup> No momento da administração da avaliação do programa faltou um aluno na turma 9ºK

enquadram-se numa perspectiva de mais-valia sob o ponto de vista da informação/ prevenção das DST's.

Igualmente foi proposto a estes alunos que preenchessem o puzzle (o que mais/ menos gostei..., o que aprendi foi..., senti que modifiquei/não modifiquei a minha forma de pensar quanto a...). O que é realçado pela maioria dos alunos quanto ao que mais gostaram e ao que aprenderam foi o acréscimo no conhecimento relativamente à noção de sexualidade, métodos contraceptivos, DST's e prevenção de comportamentos de risco no campo da sexualidade. As imagens utilizadas pela enfermeira do Centro de Saúde Local na projecção de um *PowerPoint* sobre as DST's foi referenciado por mais de metade dos alunos (57,4%) como o que menos gostaram pois classificaram-nas como chocantes. Alguns alunos expressaram o cuidado que se deve ter numa relação sexual: *"que se deve tomar precauções nas relações sexuais"* 9KF, *"devemo-nos informar primeiro antes de ter a relação"*, *"à necessidade do uso do preservativo como forma de prevenir as DST's"* 9KM, como aspectos que aprenderam ou mudaram a forma de pensar, respectivamente. Embora menos focado a sessão sobre violência familiar também foi do agrado dos alunos. Uma aluna refere mesmo que modificou a sua forma de pensar *"quanto ao facto de haver mulheres a praticar violência doméstica"* 9KF, facto que pelos vistos desconhecia.

A não mudança da forma de pensar prende-se, sobretudo com aspectos que já eram do conhecimento de alguns alunos, como o uso de contracepção, as DST's e alguns aspectos da violência doméstica. Uma aluna refere que não mudou a sua maneira de pensar quanto *"aos valores que se devem preservar, de forma a ser feliz e viver o amor com responsabilidade"* 9KF.

Analisando e confrontando os dois programas implementados na escola (Educação para os Valores em Sexualidade e Educação Sexual no âmbito do projecto *"Eu, Tu...Nós e Eles - Falando de Sexualidade"*) verificamos pela avaliação realizada pelos alunos que foram acolhidos com bastante agrado e que permitiram (in)formar os alunos no campo da sexualidade. Igualmente permitiram o esclarecimento de dúvidas. Entretanto, o programa de educação para os valores em sexualidade permitiu: uma maior interacção entre alunos, diagnosticar algumas concepções e crenças dos alunos no campo da sexualidade e, inegavelmente, fomentou o auto e hetero-conhecimento dos seus intervenientes, permitiu a partilha e fundamentação de opiniões, possíveis mudanças nas atitudes e comportamentos face à sexualidade. O segundo programa pautou-se mais por aspectos do foro médico-preventivo sendo portanto um programa mais tecnicista e higienista. Deixaremos para o próximo capítulo mais considerações sobre estes

aspectos e visões sobre os programas de educação sexual ou educação para os valores em sexualidade humana.

#### **4.7 ENTREVISTA ÀS PROFESSORAS EM FORMAÇÃO INICIAL APÓS A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARA OS VALORES**

Após conclusão da implementação do programa de educação para os valores procedemos à sua avaliação junto das professoras que o implementaram por meio da técnica de entrevista. Foi nossa pretensão realizá-la de forma mais breve atendendo à altura do ano escolar em que esta decorreu (meados de Junho) e, sobretudo, à falta de tempo que as professoras já vinham a sentir em virtude de se encontrarem a finalizar o estágio pedagógico. As três professoras foram unânimes ao considerar que a formação e experiência pedagógica na área da educação para os valores em sexualidade foi importante e constitui uma mais-valia na sua formação académica e pessoal:

*“...Considero que a formação na área da educação para os valores facilita, em termos profissionais o desempenho na área da educação. Fiquei mais sensibilizada e com algumas ideias de como e quando abordar o tema da sexualidade nas aulas de Ciências Naturais”* **PEB**

*“ aumentou os meus conhecimentos na área em questão... a implementação permitiu-me “entrar” na cabeça dos adolescentes e compreender o que eles pensam sobre as diversas temáticas. Penso que também criei uma maior desinibição em relação à temática”* **PEC**.

Igualmente foi consensual a importância da formação pois, tal como referiram, proporcionou um suporte teórico e prático (simulação de algumas estratégias a utilizar com os alunos) contribuindo para quebrar receios e medos e proporcionando um maior à-vontade para o desenvolvimento destas temáticas com os alunos. O facto de quase a totalidade das aulas terem tido como observadores as outras professoras em formação inicial, constituiu mais um momento de formação nesta área. Após a implementação em cada uma das turmas procedia-se a uma reflexão crítica o que ajudou na partilha de ideias e estratégias. A professora PEA realçou da formação as bases teóricas e o à-vontade considerando, contudo, que deveria apostar mais nas estratégias em sala de aula: *“ deu-me bases e à vontade para abordar a temática...contudo penso que deveria visar ainda mais a dinâmica de aula”* **PEA**.

As professoras PEB e PEC para além da formação teórica de bases realçaram mais a importância do debate que se gerou entre formadora e formandas relativamente às várias

temáticas o que contribui, para uma visão mais largada da problemática em questão e maior capacidade argumentativa:

*“...Discutimos alguns pontos de vista diferentes sobre temas que considero importantes e, dessa forma, facilitou a abordagem destes mesmos temas com os alunos, contado desde já com diferentes opiniões por parte dos alunos. Deste modo, senti-me mais preparada para os debater com os alunos... fiquei com uma maior bagagem e segurança para os trabalhar com os alunos”* **PEB.**

*“A discussão das diversas temáticas relacionadas com o programa e o ouvir de outras opiniões faz com que uma pessoa forme e/ou fundamente melhor a sua opinião. Dando-nos ao mesmo tempo uma maior “bagagem” para poder esclarecer as dúvidas ou compreender melhor e aceitar a opinião dos outros... Foi essencial a formação no campo das actividades e estratégias a desenvolver com os alunos. Permitiu-me estar à vontade no momento de as implementar em sala de aula”* **PEC**

Quanto às vantagens deste tipo de programa para os alunos as perspectivas das três professoras diferem. A PEA realça o aspecto do relacionamento interpessoal:

*“este tipo de actividades permite ao aluno não só um conhecimento maior de si, como um conhecimento melhor do outro”,* enquanto a PEB acrescenta o esclarecimento de dúvidas e preocupações por parte dos alunos, a troca de opiniões entre alunos e uma opinião balizada por alguém mais velho: *“aborda temas muito variados e que preocupam os alunos nesta faixa etária...a troca de opiniões entre professor-aluno e aluno-aluno, permite o esclarecimento de dúvidas pessoais... nunca lhes tenha sido dada essa oportunidade, ou até mesmo à-vontade para as colocar ao professor. Os temas sendo explorados na perspectiva do aluno e por alguém que tem mais conhecimentos (vivência do próprio professor) ...”.* A professora PEC fica-se pela *“... melhor preparação para uma vida sexual mais plena e mais segura.*

Quando questionadas pelas dificuldades/limitações que sentiram na implementação do programa e que alterações sugeriam, a PEA realçou *“a ideia errónea dos alunos dos alunos sobre a E.S...convencidos que se vai falar de sexo...extensão de algumas actividades...parece mais eficaz a implementação ...em grupos menores...”.* A PEB realçou fundamentalmente como factor limitativo o tempo disponível para o debate e partilha de opiniões que permitisse *“criar laços para que os alunos se sentissem todos mais à-vontade para falar do que realmente os preocupavam e acreditavam...sugiro que o programa seja no mínimo semestral ou até mesmo anual...”.* A PEC realçou *“alguma falta de interesse/seriedade por parte de alguns alunos...o número de alunos teria de ser menor”.*

Após formação nenhuma das professoras revelou receio na abordagem dos temas por falta de preparação teórica e prática, este existia mais pela reacção dos alunos à abordagem dos temas

(PEB) ou mesmo *“na forma como os alunos se iriam exprimir, se iriam ferir susceptibilidades com as suas opiniões e como iriam reagir a determinadas temáticas”* **PEC**

Relativamente às actividades que resultaram melhor/pior, a opinião das professoras é diferente. Consoante a turma em causa e a professora que estava a implementar, as actividades resultaram melhorou pior. Curiosamente a opinião dos alunos corresponde à opinião das professoras. De uma forma geral todas as actividades que envolviam trabalho de grupo e o Jogo “quem sou eu?” resultou bem em todas as turmas já o jogo “Concordo...ou talvez não” variou bastante consoante a turma em causa. Segundo PEA *“...os alunos extrapolavam o que lhes era lido”* e para PEC *“...os alunos poderiam ter argumentado mais e melhor, pois achei que volta e meia se voltava ao ponto de partida”*.

Após implementação do programa, no entender das professoras, as condições essenciais para a abordagem da E.S em sala de aula prendem-se mais com factores de ordem disciplinar e perfil do professor *“...o papel do professor não deve ser austero nem rígido mas deve conseguir controlar a turma no que respeita a expressões, vocabulário utilizado e formas de abordar os temas assim como forma como as intervenções entre eles...”* **PEB**, e tipo de relação estabelecida entre aluno-aluno e professor – relação *“...alguma confiança e respeito pelos colegas”* **PEA**, *“Empatia entre os elementos do grupo e entre docente”* **PEC**.

As professoras PEB e PEC consideram que se poderia implementar a E.S e Educação para os Valores em Sexualidade utilizando F.C enquanto a PEA diz que não sabe muito bem. Contudo, apontam como razões da fraca implementação na escola a *“falta de à-vontade para com a temática”* **PEA**, *“falta de interesse”* **PEB** e *“receios por parte dos professores de abordarem a temática, ...receio...opinião dos encarregados de educação, reacções dos alunos...”* **PEC**

Podemos constatar que as professoras gostaram de implementar o programa de educação para os valores pois permitiu:

*“Conhecer melhor os adolescentes e verificar que eles próprios sentiam que passavam a conhecer-se melhor entre si”* **PEA**

*“senti que de alguma forma os ajudei...que pensassem no assunto”* **PEB**

*“vê-los gradualmente a desinibirem-se, ouvir as suas opiniões e o porquê de pensarem assim, acho que foi bastante enriquecedor”* **PEC**

## **CAPÍTULO 5 – CONCLUSÃO**

Neste capítulo apresentar-se-ão as principais conclusões deste estudo, inerentes limitações e dificuldades do mesmo. Igualmente faremos uma reflexão crítica sobre, a implementação da educação sexual, o entendimento de alguns autores, a formação inicial e continuada de professores e encetaremos este trabalho com sugestões/recomendações para a implementação da educação para os valores em sexualidade humana em contexto escolar.

### **5.1 Limitações e dificuldades**

Logo de início este estudo enfrentou limitações e dificuldades, as quais, não obstante o seu grau, não impediram nem esmoreceram ter sido levado a cabo. A respectiva antevisão não invalidou a descoberta da possibilidade de mesmo assim contribuir para a implementação e verificação prática de um projecto de hipótese de estudo. Com efeito, o estudo de caso constituiu-se muitas vezes como a única alternativa para a sua exequibilidade. Estando ele confinado a um determinado local, descrevendo uma determinada realidade social, não podem naturalmente os seus resultados serem generalizáveis. Contudo, abre em si mesmo, perspectivas e reflexões sobre esta mesma realidade mesmo que, metodologicamente, assentando numa análise interpretativa, esteja confinada ao rigor do dito (objectivo) e à extrapolação do não dito (subjectivo). Por outro lado, o facto da investigadora ser ao mesmo tempo a formadora/orientadora e estando intrinsecamente envolvida em todo o processo, pode influenciar, em parte, a própria realidade não só no que diz respeito às professoras em formação inicial como às interpretações/deduções por si efectuadas. Outras limitações de natureza intrínseca podem ser apontadas tais como: limitações de ordem temporal para o desenvolvimento do estudo numa perspectiva longitudinal, limitações de cariz avaliativo quando se investiga no campo das atitudes e valores em sexualidade humana.

As limitações de natureza externa assentam sobretudo na liberdade de cada um ao recusar participar no estudo. Dos cerca de 90 professores que constituíam o corpo docente da escola só cerca de metade aderiu de forma voluntária ao estudo. Por outro lado, a necessidade de recorrer às áreas curriculares não disciplinares de F.C e A.P, solicitando a melhor boa vontade tanto dos professores como dos alunos, originou a elaboração de um programa condensado e,

naturalmente, limitativo do ponto de vista tanto das temáticas a abordar com os alunos bem como da carga horária.

Se os resultados e conclusões deste estudo servirem de reflexão à importância da implementação da educação para os valores em sexualidade em meio escolar, bem como à possível razão dos entraves que existem à mesma e de motivação/partida para outras investigações neste domínio, constitui para nós a sua finalidade mais nobre.

## 5.2 Conclusões do estudo

Este estudo teve como finalidade: i) diagnosticar possíveis razões que levam os professores do 2º e 3º CEB a não implementarem a educação sexual junto dos seus alunos; ii) auscultar os alunos do 9º ano quanto à importância da E.S em contexto escolar, formas de implementação e temáticas que gostariam de ver abordadas; iii) proporcionar formação específica a três professoras em situação de estágio pedagógico em educação para os valores em sexualidade para que estas contribuíssem na concepção, implementação e posterior avaliação do referido programa e, por último, iv) conhecer algumas das concepções dos alunos do 9º ano relativamente a aspectos que envolvam atitudes, comportamentos e valores no campo da sexualidade humana.

Partimos igualmente de um corpo de hipóteses de estudo que, à medida que aqui apresentamos as nossas conclusões, diremos se foram ou não corroboradas pelos nossos dados/conclusões. Por razões de sistematização transformaremos cada uma das nossas finalidades de estudo em itens de conclusão após resumo dos dados obtidos.

### A) RAZÕES QUE LEVAM OS PROFESSORES A NÃO IMPLEMENTAREM DE FORMA SISTEMÁTICA E INTENCIONAL DA E.S EM MEIO ESCOLAR

Após análise dos questionários administrados aos professores do 2º e 3º CEB da escola em estudo verificamos que:

- Cerca de metade (N=42) dos professores coloca a educação sexual no âmbito da *formação global moral* e da *informação/prevenção de comportamentos de risco*. Acentuam pouco a vertente social e psicológica da mesma e o facto de poucos professores referirem a necessidade



de quebrar tabus leva-nos a supor que esta temática, não é em si mesma, na actualidade um tabu para a maioria dos professores existindo abertura para a abordar com os alunos;

- a grande maioria dos docentes (76,2%) refere que nunca trabalhou em E.S e justificam-no pelo *desenquadramento da temática nos conteúdos da sua disciplina* seguida de *falta de oportunidade*. A quase totalidade destes mesmos professores afirma nunca ter frequentado acções de formação específica neste domínio porque *nunca se proporcionou*, e somente 1/4 refere o *desenquadramento da temática com os conteúdos que leccionam*. Somos levadas a inferir que o desenquadramento da temática em relação à disciplina que leccionam não seja a verdadeira justificação porque nunca trabalharam em E.S. Levantamos a seguinte questão: se tivessem oportunidade de formação, trabalhariam com os alunos em E.S? De facto, somente 23,8% dos professores (N=10) abordaram, de forma intencional, com os alunos temáticas do âmbito da E.S pois consideram importante *contribuir para a prevenção de comportamentos de risco* e para *a formação global dos alunos*. Há, necessariamente, nestes professores factores de ordem intrínseca porquanto evidenciaram interesse e motivação para a abordar, procurando formação específica nesta área, dado que o enquadramento da temática nos conteúdos programáticos da disciplina que leccionam não foi a condição essencial.

Verificamos que apesar de não existir consenso nos professores quanto à forma de se implementar a E.S na escola, manifestam grande abertura face às diversas temáticas passíveis de serem incluídas num programa de E.S. Apesar de não existir também consenso quanto à justificação de, na escola em estudo, a E.S não estar implementada de forma intencional e sistemática, as razões mais apontadas pelos professores foram: *falta de formação*, seguida de *falta de à-vontade* e possível *receio por parte dos pais/comunidade educativa*. Estes professores percebem-se como agentes de formação no campo dos valores perante os alunos mas consideram que os pais, pares e a família terão maior influência nesta domínio. Elegem os seguintes valores para serem desenvolvidos num programa de educação sexual: *respeito por si e dignidade dos outros, respeito pela vida e responsabilidade*.

- As condições que os professores consideram essenciais para abordar a E.S em contexto escolar são: a *existência de material didáctico de apoio, formação específica na área, motivação e à-vontade*. Quando a totalidade dos professores refere ser essencial a existência de materiais didácticos somos levadas a inferir que talvez estes docentes gostassem de ter acesso a diversos recursos materiais tais como: manual, acetatos, filmes, actividades lúdicas, etc. Contudo, questionámo-nos: as acções de formação em E.S, entre outros aspectos, não têm exactamente

essa finalidade? Se os professores se sentissem motivados por esta área, certamente procurariam formação e ficariam a par dos materiais e recursos que na actualidade existem para levar a cabo sessões de E.S em meio escolar. Parece, portanto, que a sequência: motivação→ procura de formação específica→ à-vontade para abordar a temática→ implementação da E.S→apoio à implementação → avaliação formadora, faz sentido numa perspectiva sequencial de etapas a considerar. A existência de uma equipa de trabalho que apoie os professores logo após a formação em E.S é crucial pois, como se verificou, houve professores que mesmo nunca tendo implementado E.S frequentaram acções de formação porque se sentiram interessados pela temática mas, por questões de insegurança, *falta de à-vontade* e *fragilidades/lacunas na formação académica*, estes nunca passaram à acção. Apesar de não existirem ideias consensuais quanto à forma de se implementar a E.S na escola nem quanto à verdadeira razão de na escola em estudo esta não ser implementada de forma intencional e sistemática, afastamos a hipótese de existir conflitos de valores, tabus ou grandes receios quanto à abordagem de algumas temáticas.

Em nosso entender, a formação específica é crucial para a implementação da E.S assim como, e talvez a razão mais importante, existir explicitamente, por parte do M.E, a obrigatoriedade de, a nível de todas as escolas do país, os professores implementarem de forma sistemática a E.S. O facto de não existir, por parte do M.E, uma clara decisão neste campo, leva a que só mesmo os professores que se sentem motivados o façam e, mesmo estes, por razões de mobilização, dificuldades de articulação, pouco apoio, ou outras situações, frequentemente abandonam os projectos que iniciaram numa determinada escola. Acreditamos que, se existir uma clara vontade política por parte do M.E para que a E.S seja implementada de forma sistemática nas escolas, haverá, necessariamente, a necessidade de readaptar os espaços curriculares não disciplinares (F.C, A.P e E.A) para que tal aconteça e não, como o GTES propôs e o M.E aceitou, torná-la sujeita a concurso para programas/projectos de “Educação para a Saúde” onde escolas interessadas em desenvolver projectos nesta área se candidatam e posteriormente receberão apoio por parte deste grupo de trabalho. O resultado desta visão/proposta é uma lista de cerca de 188 escolas a nível nacional (GTES, 2006). Questionámo-nos: Será que estas escolas representam a totalidade das escolas do país? Porque proporciona o M.E Educação para a Saúde a um reduzido número de alunos deste país? Que equidade existe num processo deste? Porque será que, mais uma vez, a decisão de se implementar E.S nas escolas ficará ao critério e vontade dos professores?

- Em nosso entender tudo vai continuar como sempre foi até aqui, a E.S ou Educação para a Saúde no mero registo ideológico e do voluntariado por parte dos professores, o que em nosso entender certamente não será o mais correcto.

Por essa razão, defendemos uma visão mais radical como explanaremos mais à frente. Assim, defendemos a: obrigatoriedade da implementação da educação para os valores em sexualidade nas áreas curriculares não disciplinares de F.C e/ou A.P em todas as escolas do país; a criação de um programa curricular oficial<sup>39</sup> para a área de F.C e/ou A.P, naturalmente, que poderá ser sujeito a adaptações curriculares mediante a realidade escolar; formação específica aos professores que leccionarão este espaço curricular; necessidade de se criarem parcerias/protocolos com os Centros de Saúde Locais, bem como, a participação/colaboração, nomeadamente, nos ajustes aos programas curriculares que cada escola poderá fazer por parte dos pais e encarregados de educação.

De facto, quando surgiu a obrigatoriedade de todas as escolas levarem a cabo os espaços curriculares não disciplinares de A.P, F.C e E.A, não foi, infelizmente, proporcionado aos professores formação específica nessa área, nem foi criado um programa curricular, mas todos os professores, com mais ou menos dificuldade, com mais ou menos motivação, assumiram esta nova tarefa que lhes era destinada pois a lei assim o exigia. É certo que ainda hoje nos debatemos com o subaproveitamento destas áreas curriculares não disciplinares, mas na verdade todos os professores fizeram um percurso de auto-formação, empenharam-se na sua nova tarefa. Existem mesmo escolas que desenvolvem projectos interessantes nestas áreas curriculares, especialmente em A.P. Parece-nos que poder-se-á maximizar estas áreas curriculares, dando-lhe um cariz mais proveitoso, tanto para os alunos como para os professores, caso se aposta num programa curricular que abranja diversas temáticas importantes para a formação cívica e moral dos alunos. No ponto 5.7 apresentaremos uma nossa sugestão de reformulação das áreas curriculares não disciplinares de F.C e A.P.

#### B) AUSCULTAÇÃO AOS ALUNOS DO 9º ANO QUANTO À IMPORTÂNCIA DA E.S, FORMAS DE IMPLEMENTAÇÃO E TEMÁTICAS QUE GOSTARIAM DE VER ABORDADAS

A quase totalidade dos alunos (92,4%) foi capaz de expressar o seu próprio conceito de Educação Sexual, revelando ser um espaço de *informação/prevenção de comportamentos de*

---

<sup>39</sup> Este programa curricular, à semelhança do que acontece para as demais disciplinas curriculares, deverá possuir as áreas temáticas a abordar, os conteúdos conceptuais inerentes, as possíveis estratégias metodológicas a utilizar, as finalidades, forma de avaliação, etc.

*risco* e de *esclarecimento de dúvidas* sobre sexualidade. Muitos alunos referem-se já à E.S como uma disciplina o que, em nosso entender, pode ser indicador de uma grande abertura à possibilidade de esta área temática ser incluída num espaço curricular próprio, muito embora, a opção de ser considerada como uma disciplina autónoma seja da opinião de somente 32,8% dos alunos.

Verificamos que 77,3% dos alunos do 9º ano consideram que já abordaram temáticas de E.S nomeadamente em C.N seguida de A.P e F.C. Como sabemos, os conteúdos programáticos da disciplina de C.N assim o exigem dado que se aborda a anatomia e fisiologia dos aparelhos reprodutores, gestação e parto, as IST's e métodos contraceptivos. Contudo, não foi possível inferir se nesta abordagem do tipo “biologista” os professores de C.N simplesmente cumpriram o que curricularmente está estipulado ou se, a par da abordagem destes conteúdos, fomentaram valores, atitudes e comportamentos no campo da sexualidade. Apesar da grande maioria dos alunos considerar que possui boa (in)formação em sexualidade humana, o teste diagnóstico por nós administrado assim não o revelou o que nos alertou para o interesse de indagar as fontes de informação deste alunos. Deste modo, e á semelhança do estudo de Vilar (2003), os pares representam a principal fonte de informação (72,3%) o que, de certo modo, pode ser preocupante já que, diagnosticamos, na quase totalidade dos alunos, graves lacunas de (in)formação. A mãe, mas também a televisão, são igualmente agentes de (in)formação. No entanto, na nossa amostra ainda se regista uma percentagem de aluno(a)s (35,3%) que não têm esta abertura ao diálogo com os progenitores, por razões de *falta de à-vontade*.

Apesar da grande maioria dos alunos referenciar como temas a abordar num programa de E.S a *prevenção de DSt's* e o *planeamento familiar*, consideramos que este tipo de abordagem é insuficiente. É igualmente importante trabalhar a vertente psico-afectiva e a vertente dos valores, atitudes e comportamentos em sexualidade.

#### C) FORMAÇÃO ESPECÍFICA, CONCEPÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARA OS VALORES PELAS PROFESSORAS EM FORMAÇÃO INICIAL

Como podemos constatar, as três professoras em formação inicial tiveram percursos pessoais naturalmente diferentes no campo da sexualidade onde a abertura ao diálogo com os seus progenitores, à excepção da PEB, nem sempre esteve presente. A sua formação académica no campo da sexualidade e dos valores é praticamente inexistente já que se restringiu ao

abordar de aspectos da anatomia e fisiologia dos aparelhos reprodutores no ensino básico e secundário para as três professoras e a nível da faculdade somente para as professoras PEA e PEC, dado a via de ensino que optaram (Biologia-Geologia). Este tipo de formação é manifestamente insuficiente para se abordar com os alunos de forma transdisciplinar temáticas de sexualidade. Apesar de terem, inicialmente, diferentes entendimentos sobre o que é a E.S (PEA – visão de formação integral e moral, PEB e PEC – visão de formação pessoal), as três professoras consideram importante que as escolas implementem a E.S e que seja proporcionado aos professores formação neste domínio. Estas professoras evidenciaram *receios e medos*, em especial, na forma como os alunos reagiriam à temática e se colocariam mesmo perguntas às quais não saberiam responder. Consideram que lhes compete educar para os valores e elegem como valor fundamental o *respeito pelo outro*, embora considerem os pais e encarregados de educação os principais agentes de vinculação de valores.

Após formação e implementação do programa, as três professoras foram unânimes ao considerar que a formação e experiência pedagógica na área da educação para os valores em sexualidade foi importante e constitui uma mais-valia na sua formação académica, profissional e pessoal. Os receios e medos iniciais dissiparam-se e, embora cada uma tenha feito um percurso diferente, pois perante a mesma planificação as interações estabelecidas com os alunos foram diversas. Concluímos que as vivências pessoais, no campo da sexualidade, trazidas pelas professoras em formação inicial não condicionaram a implementação do programa e que a formação específica nesta área, com posterior partilha em grupo, foi crucial para quebrar receios e medos iniciais. Os alunos foram respeitados e respeitaram as professoras o que permite concluir que, apesar da pouca experiência profissional destas professoras, a postura, o perfil e o respeito pela intimidade de cada um não despoletou num diálogo onde não houvesse balizas ético-morais.

#### D) CONCEPÇÕES, ATITUDES E VALORES DOS ALUNOS DO 9º ANO QUANTO À SEXUALIDADE

Os papéis tradicionais femininos e masculino parecem vir a flexibilizar-se ao longo dos tempos desenvolvendo os jovens, na actualidade, posturas mais relativas, moderadas e mais participativas para ambos os sexos nos processos da vida do quotidiano, como tipo de profissão, cuidado dos filhos, responsabilidade no planeamento sexual, etc. Na verdade, perante as actividades presentes na aula nº 2 de A.P (estereótipos sociais e emprego), bem como noutros

enfoques durante as discussões entre os pares, constatou-se este facto apesar de ainda existirem alguns rapazes que assim não o visionam. As mudanças sócio-culturais e o actual contexto histórico trouxeram um atenuar do típico padrão sexual, tal como Alferes (1997) o referencia. Contudo, diagnosticámos ainda no pré-teste (questão número 10 do questionário) várias crenças, tabus, mitos e contra-valores no papel e relacionamento afectivo-sexual entre homem-mulher. Algumas destas visões estão ancoradas num sistema de crenças e de contra-valores onde se perscruta o desrespeito pela dignidade do outro e a desresponsabilidade como o comprova a atribuição de “Concordo” às seguintes afirmações:

- *“não fica bem a uma rapariga convidar um rapaz para sair”;*
- *“é muito natural que às raparigas lhes caiba as tarefas domésticas pois é inato saberem-no fazer”;*
- *“as pessoas homossexuais são psicologicamente doentes”;*
- *“os rapazes são mais interessados em sexo do que as raparigas”;*
- *“a decisão de iniciar as relações sexuais deve ser tomada pelo rapaz”;*
- *“a decisão de usar um método contraceptivo deverá caber à rapariga pois é ela que pode engravidar”;*
- *“não fica bem a uma rapariga comprar preservativos”;*
- *“os homossexuais masculinos conhecem-se bem pelos seus maneirismos”;* entre outras.

No decorrer da implementação do programa constatámos e validámos a existência destas crenças, mitos e contra-valores maioritariamente por rapazes. Do debate entre os pares, moderados pelas professoras, algumas destas visões persistiram, outras foram atenuadas ou mesmo modificadas. O resultado do pós-teste assim o confirma, muito embora uma análise mais cuidada dos registos de observação de aula aponte, essencialmente, para os aluno(a)s que estiveram sujeitos ao programa de educação para os valores em sexualidade. Daí concluirmos ser de extrema importância permitir e fomentar o debate entre os pares sobre sexualidade, em sala de aula, na presença de um docente que, funcionando como moderador, poderá acrescentar uma opinião mais amadurecida, cientificamente correcta e integradora da sexualidade humana, enquadrada num quadro ético-moral onde o *respeito por si* e pela *dignidade do outro* vigore.

O facto de a avaliação dos alunos se ter revelado muito positiva quanto à implementação dos programas e de se destacar o enfoque dado pelos alunos sujeitos ao programa de educação para os valores em sexualidade humana quanto à importância de ouvir, debater, reflectir e até mesmo mudar de opinião, faz-nos acreditar ser essencial reformular o(s) espaço(s) curricular(es)

de F.C e A.P para que em sala de aula, e não nos corredores ou noutros espaços exteriores à escola, os alunos possam debater os seus pontos de vista sobre aspectos da vida quotidiana e, deste modo, permitir a desconstrução da desinformação vinculada pelos pares, *media* e até mesmo senso comum, criando-se um espaço de verdadeira Cidadania. Assim, acreditamos que é premente a obrigatoriedade da implementação, em contexto escolar, de um programa de educação para os valores em sexualidade que aborde três pilares essenciais desta temática:

- a anatomia/fisiologia e prevenção de comportamentos de risco (vertente de Educação para a Saúde);
- o relacionamento interpessoal, auto-estima, auto-imagem e assertividade (vertente de Educação psico-afectiva)
- os valores, atitudes e comportamentos na área da sexualidade, bem como as crenças e falsos mitos (vertente de Educação para os valores)

onde o(a) professor(a) poderá ter um contributo essencial já que se verifica a forte influência dos pares. Infelizmente, a escola raramente proporciona o debate de situações da vida quotidiana nem estimula actividades que promovam a cooperação, responsabilidade e respeito pelos outros, tal como Marques (1991, 1997:28, 1998) o refere, “*a escola concede um espaço muito reduzido para o alargamento das ideias e dos valores*”.

Após análise dos resultados obtidos as nossas hipóteses de estudo vêem-se corroboradas:

- Existem factores externos (não obrigatoriedade declarada para implementar a E.S de forma sistemática e intencional nas escolas, a difícil articulação de espaços curriculares, a ausência de um programa curricular específico e oficializado para a E.S, a não avaliação sistemática dos programas de E.S, o reduzido apoio a quem inicia a implementação de programas, entre outros aspectos) e internos (*falta de motivação* geral dos professores para a temática em questão o que levaria à procura de formação, *falta de vontade* por parte de alguns professores, *receios* e *medos* inerentes a quem nunca implementou E.S. Estes são alguns dos factores que condicionam a prática de uma educação para os valores em sexualidade na escola.
- A formação na área da Educação dos Valores em Sexualidade, com recurso a metodologias activas, revelou-se importante na formação das professoras estagiárias na medida em que se traduz numa mais-valia na construção da sua identidade pessoal e profissional. Essa formação teve implicações nas aprendizagens dos alunos,

contribuindo para um aumento de conhecimentos na área temática, da participação e, principalmente, da capacidade crítica dos mesmos.

- Existem diferenças nas concepções, atitudes e comportamentos entre alguns alunos do sexo masculino e alunas do sexo feminino relativamente a algumas temáticas do âmbito da sexualidade humana. Diagnosticámos crenças, mitos e visões pouco adequadas a uma sexualidade igualitária entre homens e mulheres em alguns alunos.

### **5.3 Reflexão Crítica sobre o actual entendimento da E.S em contexto escolar**

A situação da E.S nas escolas portuguesas é semelhante à de muitos outros países. Existem recomendações para que as escolas a levem a cabo mas não propriamente uma obrigatoriedade curricular por parte dos M.E. Normalmente as indicações vão mais ao encontro da necessidade de prevenir comportamentos de risco no campo da sexualidade (DST's, gravidezes precoces, aborto, etc) e menos ao encontro de uma perspectiva humanista e integral do desenvolvimento do ser humano e das finalidades da educação. Em nosso entender, uma visão higienista e de educação para a saúde não é suficiente. É importante também a visão dos valores e da formação pessoal pois o mero conhecimento não é suficiente para mudar comportamentos.

Em Portugal é frequente a preocupação para reduzir o desfasamento em relação ao estrangeiro e, como tal, frequentemente importam-se e replicam-se modelos educacionais que em nada têm a ver com a nossa sociedade ou com a nossa identidade cultural.

A correlação directa esperada entre os programas de Educação Sexual e as mudanças de atitudes e comportamento mais não são do que uma esperança difícil de certificar. Ao visioná-los como uma “vacina” que irá imunizar os jovens contra eventuais riscos de gravidezes indesejadas, IST's e/ou outros problemas relacionados com a sexualidade, redú-los a um adestramento ficando aquém da verdadeira tarefa educativa de formar e educar para a sexualidade, reconhecendo ao indivíduo a capacidade de decisão individual e em liberdade.

As atitudes e os comportamentos estão sujeitos a um conjunto de diversos factores (familiares, psicológicos, motivacionais, ambientais, vivenciais, etc) não sendo lícito admitir o carácter preditivo entre a implementação dos programas de E.S e a diminuição directa dos comportamentos de risco. Contudo, visionando-os numa perspectiva de formação global da pessoa só por si já têm o seu valor como acto educativo.



Com as novas indicações por parte do M.E tememos que se caia mais num modelo médico – preventivo (Educação para a Saúde) do que num modelo mais global de desenvolvimento pessoal e integral onde os valores inerentemente têm lugar. Em verdade, não poderemos em consciência garantir que o modelo por nós visionado de educação para os valores em sexualidade se traduza directamente na tão desejada redução das IST`s, gravidezes indesejadas, abortos, etc, mas certamente também não era essa a sua finalidade. Houve, no entanto, lugar para a informação científica e actualizada, discussão de valores e de diferentes entendimentos sobre situações do quotidiano, não numa visão neutral do professor como muitos advogam, mas de alguém que ajuda os alunos a ver os problemas segundo vários prismas e, até mesmo, numa postura democrática dando também a sua opinião.

É certo que a sexualidade humana é uma temática que aborda várias áreas do conhecimento (biologia, psicologia, medicina, sociologia, arte, entre outras), mas a noção de que a nível escolar se aposte num modelo transversal, onde todos os professores das diferentes disciplinas abordam esta temática, levou à sua inoperância a nível escolar. Talvez seja mais adequado que os professores que implementem a E.S tenham eles uma visão transdisciplinar da temática.

Os inúmeros factores que estão subjacentes a um modelo transversal da E.S, tais como coordenação entre os programas curriculares das diferentes disciplinas, perfil dos docentes, organização da escola, dilemas e crenças dos professores etc, originarão uma difícil coordenação e uma desresponsabilização por parte dos professores. A transdisciplinaridade pode ser sinónimo de “o outro colega faz” ou, pior, resume-se, frequentemente, a uma ou duas sessões esporádicas sobre as DST`s e métodos contraceptivos, reduzidas muitas vezes à explicação de como colocar um preservativo sem a preocupação de diagnosticar as concepções, crenças e valores dos alunos em causa. É uma visão tecnicista da sexualidade. É curioso verificar que os *mídia* divulgam imagens de “aulas de educação sexual” onde são utilizados grandes anfiteatros repletos de jovens e onde o discurso *ligeiro* do monitor ensina a colocar o preservativo no seio de alguma brincadeira dos presentes. Estas reportagens televisivas são apelidadas de educação sexual!!! Em nosso entendimento, é crucial, obviamente, que os alunos tenham acesso ao conhecimento dos diferentes métodos contraceptivos e saibam como correctamente se devam utilizar, mas questionámo-nos: se faz parte do programa curricular de Ciência Naturais, porque o não leva a cabo o(a) docente desta disciplina? Se tem qualquer tipo de constrangimento porque não convida um especialista para que na sua aula este possa levar a cabo essa explicação?

Consideramos que não existe uma verdadeira vontade de inovar nem tão pouco de (in)formar professores e alunos.

#### **5.4 Reflexão sobre a pertinência do recurso a dilemas morais**

A discussão dos dilemas morais revelou-se uma estratégia muito promissora na motivação para a discussão entre alunos/grupos. Tal como Valadier (1998:147) o entende, a discussão tem um valor acrescido se efectuada num grupo e regulada. Geralmente não existe consenso entre um meio-termo mas sobre um *“extremo ou sobre um valor dominante, mas se esta se limitar à informação técnica esta não é geradora de mudanças de comportamentos e adesão aos valores...importa essencialmente a clara apreensão do ou dos valores em jogo, a discussão constitui o lugar de uma progressiva identificação e adesão a este valor”*.

Como foi pretendido na estratégia implementada pelas professoras estagiárias, depois de um momento de reflexão individual e no grupo de trabalho passou-se ao comentário da situação no grupo turma. Com a moderação das professoras gerou-se o debate intergrupos e o conflito de ideias e valores. A diversidade de alternativas e pensamentos lançados pelos diferentes alunos enriquece a visão que cada um, individualmente, teria perante a situação proposta e o facto de apresentarem uma justificação argumentada para a tomada de determinada posição que, já por si, se revela enriquecedora. Segundo Kohlberg (1987a,1992) a experiência do conflito, do desequilíbrio cognitivo, possibilita o desenvolvimento moral e passagem de um estágio para outro. Não foi certamente a perspectiva deste estudo classificar e verificar a sequencialidade dos estádios de desenvolvimento moral da teoria de Kohlberg, tão-somente aferir a importância deste tipo de estratégia na educação para os valores. No dia-a-dia certamente são poucas as oportunidades que os jovens possuem para os discutirem.

#### **5.5 Reflexão sobre a quem compete a Educação Sexual nas escolas**

Os psicólogos e psiquiatras, no entender de Canavarro (1999), seriam os monitores ideais já que se supõe terem uma atitude “saúdável e correcta” acerca do sexo. Defendendo a neutralidade em E.S, este autor diz que estes profissionais seriam decerto os especialistas capazes de garantir isso. No entanto, a posição defendida por Canavarro (1999) quanto a quem deve levar a cabo a E.S junto dos alunos insere-se numa perspectiva corporativa e corporativista.

De igual forma, alguns técnicos de saúde o fazem, bem como alguns professores. O perigo deste espalhar de competências poderá ser a existência e a prevalência de modelos implícitos de E.S. desadequados e pouco integradores de uma perspectiva mais global da E.S. e do aluno como ser humano com as suas especificidades e dotado de uma individualidade. Alguns psicólogos e psicanalistas poderiam vir a tornar as aulas num divã onde os alunos se prostrariam e desabafariam, durante horas, sobre os meandros do subconsciente e a busca incessante da resolução dos seus problemas. Os técnicos de saúde podem desenvolver um modelo médico-preventivo em que a E.S. surge como um meio para evitar as DST's, tal como se verificou na sessão efectuada pela enfermeira neste estudo de caso. Na quase totalidade dos questionários dos alunos que estiveram sujeitos a esta sessão, os alunos referiram que as imagens mostradas sobre as DST's eram horríveis e chocantes. Este tipo de alerta, em nosso parecer, foi mais do que preventivo... digamos que impeditivo. Poderá ficar subjacente nestes jovens que a prática sexual conduz necessariamente a doenças. Sexualidade e educação sexual não são só prática sexual, obviamente. Os professores, inerentemente à sua profissão, poderão cair num cunho meramente transmissivo de conteúdos programáticos e pouco formador numa perspectiva mais globalizante do ser humano. A pretensa *neutralidade* que é solicitada aos professores pelas Linhas Orientadoras (2000:13) poderá trazer um papel frouxo por partes deste destituindo-se o docente da sua função de educador, de mentor intelectual, de integrador de diferentes áreas do saber e de formador moral. Note-se, por outro lado, que a pretensa neutralidade das Linhas Orientadoras é uma falsidade, na medida em que não é possível falar em neutralidade em qualquer processo comunicativo, como aliás, estabeleceu a recente filosofia hermenêutica de Hans-Georg Gadamer (1960) desde o seu livro "Verdade e Método", ou seja, não é possível isolar o sujeito não só do processo comunicativo como também do próprio conteúdo, emprestando o sujeito a este uma revisão que a própria tradição pessoal lhe confere. Esta visão corporativa de cada grupo em nada ajuda à implementação nas escolas. Cada um reclama a si esta função mas poucos são os que consideram que ela cabe a todos, cada um na sua especificidade e com articulação.

As críticas apontadas por grupos mais rigoristas e conservadores à função da escola, à educação sexual formal e aos professores em particular, sempre que surge um escândalo de foro sexual, nada mais não é do que uma amnésia de que ao longo da História todas as instituições sociais de vez em quando são alvos de escândalos sexuais: a igreja, os parlamentos, os hospitais, instituições de acolhimento, etc. A própria condição humana de vez em quando deixa este trilho,

sem que, contudo, se deva generalizar ao apontar à prática da E.S. formal os males de que padecem todas as sociedades.

## **5.6 Reflexão sobre a formação inicial e contínua de professores**

Apesar da formação de professores ter ultimamente sido alvo de várias investigações em Portugal, o seu reflexo custa a ser implementado a nível da formação dos professores. Frequentemente assiste-se a um desfasamento entre a teoria e a prática, seja ela numa fase de formação inicial ou contínua, tal como Estrela, Esteves e Rodrigues (2002) o apontam e como Coutinho (2004) o diagnosticou na sua investigação sobre formação de professores de ciências no âmbito do ensino inovador da reprodução humana. Existe uma certa resistência à mudança e à inovação. Em domínios teóricos não só no campo científico como didáctico verifica-se este desfasamento entre teoria e prática. Extrapolamos esta situação para a implementação, em contexto escolar, da educação sexual ou, em nosso entendimento, educação para os valores em sexualidade. Se as instituições de ensino superior, com cursos direccionados para o ensino, não incluírem nos seus planos de formação uma unidade curricular específica para se trabalhar nesta área temática, raramente os professores se sentirão à-vontade e motivados para a desenvolver nas escolas. A formação contínua de professores deve apostar de forma intencional e sistemática em acções de formação no domínio da sexualidade humana e, inevitavelmente, terá de ser obrigatório que todas as escolas levem a cabo a implementação da educação sexual e que portanto os professores façam essa formação.

Esta exigência só será eficaz se for desenvolvido um programa curricular que contemple esta área temática (actualmente dito orientações curriculares) numa disciplina em concreto. Na verdade não chega legislar para que as mudanças do ponto de vista educacional apareçam! A transdisciplinaridade entre diversas disciplinas, na verdade, é importante para que o saber não se vislumbre como estanque ao entendimentos dos nossos discentes mas, ela implica, em primeira instância, numa motivação intrínseca para um trabalho cooperativo entre professores, planificações conjuntas entre as diversas disciplinas, reuniões regulares de coordenação, avaliação em conjunto... será que a realidade do trabalho dos professores nas escolas portuguesas é esta? Não estaremos todos nós, docentes, habituados mais a um trabalho individual? Como se poderá então acreditar que uma temática que já *per si* pode despertar alguns constrangimentos, medos, receios, pouco à-vontade possa ser implementada segundo

um modelo transversal? Há sem dúvida que primeiro formar, implicando os professores no processo de formação, depois acompanhar a implementação e, posteriormente, avaliar numa perspectiva de *investigação-acção*. No ponto seguinte apontaremos algumas sugestões para uma possível implementação da educação sexual em sala de aula.

## **5.7 Sugestão para a reestruturação da área curricular não disciplinar de Formação Cívica**

A escola se for espaço de formação integral dos alunos atingirá, em nosso entender, o seu fim mais nobre se intervir eficazmente na promoção do desenvolvimento pessoal, social, afectivo, cultural e moral dos jovens. Neste sentido, a educação para os valores em sexualidade desempenhará um papel crucial.

Uma abordagem multidisciplinar no que toca a diversas temáticas importantes para os alunos (direitos humanos, segurança rodoviária, cidadania, saúde sexual e reprodutiva, relações interpessoais, consumo de substâncias psico-activas, marginalidade, etc) deverá ter lugar num espaço curricular já existente – Formação Cívica, aumentando-lhe a carga horária de 45min semanais para 90min ou, na melhor das hipóteses, 90min + 45min, ou mesmo 90min + 90min (acabando-se com as áreas curriculares não disciplinares de E.A e até mesmo de A.P no 9º ano dado que não tem tido grande aproveitamento). No 5º, 6º e 7º ano de escolaridade manter-se-ia a área curricular de E.A e Formação Cívica. No 8º e 9º ano de escolaridade anulava-se o E.A e a A.P para se criar um novo espaço com maior carga horária, mas que contemplasse também os objectivos da A.P. Deste modo, a A.P poder-se-ia ver incluída na disciplina de Formação Cívica onde os alunos desenvolveriam, de igual modo, projectos de cidadania de acordo com as suas aspirações.

Este espaço poderia ser denominado de *Formação Integral*, na medida em que integraria a Formação Cívica, a Educação para a Saúde e a Educação para os Valores. Passaria a ser uma área curricular disciplinar sujeita a uma avaliação quantitativa. Esta alteração só viria a dignificar e responsabilizar os alunos no seu desempenho escolar. Seria urgente, contudo, a adequação do currículo nacional a esta nova realidade. Dever-se-ia criar um programa curricular (ou linhas orientadoras) à semelhança do que já existe para outras disciplinas curriculares, com as temáticas, conteúdos, procedimentos e estratégias metodológicas. Os temas a abordar cobririam as diversas áreas temáticas atrás mencionadas, e os alunos, consoante os seus interesses para

além das aulas de cariz teórico-prático, optariam por uma das áreas temáticas e desenvolveriam um projecto no 2º período e no 3º período apresentavam-no à comunidade educativa. Seria desejável que o projecto desenvolvido pelos alunos interviesse directamente na comunidade educativa e/ou comunidade local. Estas alterações vigoravam para o 8º e 9º ano de escolaridade. Os temas a abordar nos diferentes anos seriam naturalmente diferentes mas com um aprofundamento científico desejável e actividades/estratégias activas.

## **5.8 Considerações finais e recomendações para futuras investigações**

Apesar das limitações deste estudo, acreditámos ter concretizado uma proposta para o desenvolvimento pessoal dos alunos bem como profissional e pessoal das professoras em formação inicial. Tratando-se de um estudo de caso, não sendo possível fazer generalizações, os resultados obtidos e as reflexões críticas por nós tecidas abrem horizontes e percursos alternativos tanto na formação de professores como na dos alunos. Consideramos importante investir na formação inicial e continuada de professores no âmbito da sexualidade humana bem como na educação para os valores em sexualidade para alunos e professores. Parece-nos importante, entre outros aspectos, investigar:

- na formação inicial e continuada de professores no domínio não só da sexualidade humana mas também na formação dos valores;
- na formação/educação para os valores com alunos desde o pré-escolar até ao ensino superior;
- no âmbito da construção de programas curriculares a serem implementados desde o pré-escolar até ao Ensino Superior onde a vertente dos valores em sexualidade humana seja incluída como área temática a abordar;
- no impacto que programas de educação para os valores têm na formação integral dos alunos e professores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACEVEDO, J. (1997). *Cambiando la práctica docente en la enseñanza de las ciencias através de CTS*. Versão eletrónica em linha Sala de Lecturas CTS+1 de la OEI.
- ALARCÃO, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In ALARCÃO, I.(org.) (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- ALBERONI, F.(2000). *Valores*. Venda Nova: Bertrand Editora.
- ALFERES, V.(1996). A pedagogização do sexo. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 30 (1), 91-96.[http://wwwfpce.uc.pt/núcleos/niips7i-pub/val\\_pub/ped-sexo.htm](http://wwwfpce.uc.pt/núcleos/niips7i-pub/val_pub/ped-sexo.htm)
- ALFERES, V.(1997). *Encenações e comportamentos sexuais: Para uma psicologia social da sexualidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- ALLEN GOMES, A.& MIGUEL, N. (2000). *Educação Sexual só para Jovens*. Lisboa: Texto Editora.
- A.P.F (2005). Enquadramento Histórico e Legal da Educação Sexual em Portugal. In [www. apf.pt](http://www.apf.pt).
- AMARO, C. (2003). “Educação Sexual nas Escolas em 2004”. Entrevista a Meliço-Silvestre. In *Jornal de Notícias* de 23 de Novembro, 22-23. Porto.
- AMILBURU, M. (2003 a). Claves y dimensiones del desarrollo dela persona. In Marta Ruiz Corbella. *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*. Barcelona: Ariel Educación, 15-32.
- AMILBURU, M. (2003 b). El sentido de la acción humana. In Marta Ruiz Corbella. *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*. Barcelona: Ariel Educación, 32- 51.
- ANGELINI, G.(1990). *Cultura e Morale nella Società Contemporanea. Realtà e responsabilità della scuola*. In ANGELINI, G.; et al. (1990). *Cultura e Morale nella Società Contemporanea. Realtà e responsabilità della scuola*. Roma: Edizioni U.C.I.I.M.
- ANTUNES SILVA, M. (2004). A educação sexual em contexto escolar – da lei à realidade. In *Revista O professor*. III Série, nº 86,25-31.
- ANTÚNEZ, S. (1997). In Prólogo de CARRERAS, L.; EIJO, P. et al.(1997). *Cómo educar em valores. Materiales, textos, recursos e técnicas*. Madrid: Narcea, S.A., De Ediciones. 5º Edición, 13-15.

- ANSUINI, E.; SMITH, T.; HARRISON, D.; & WOITE, R.(1996). The source, accuracy and impact of initial sexuality information on lifetime wellness. *Adolescence*, Vol.31, 122, 289-293.
- AROSO, A. (2001). *De Mães para Filhas, de Filhas para Mães. Da Fisiologia à Concepção*. Porto: Âmbar, 7-10.
- ALVES, M. (2004). *Currículo e Avaliação. Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- BARDIN, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARRAGÁN, F.; & DOMÍNGUEZ, C. (1996). *Niñas, niños, maestros, maestras: una propuesta de educación sexual*. Sevilha: Díada Editora.
- BARRAGÁN, F. (1997). *La educación sexual. Guía teórica y práctica*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- BARRAGÁN, F. et al. (Coord.) (2002). *Educación en Valores y Género*. Colección investigación y enseñanza. Sevilla: Díada Editora.
- BERDÚN, L.(2001). *Na tua casa ou na minha*. Porto: Areal Editores, 17-242.
- BOGAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BRAGA, F. (1998). *Formação Inicial e Práticas Curriculares de Professores Principiantes – Um estudo de caso*. Dissertação apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na especialidade de Desenvolvimento Curricular, sob a orientação da Professor Doutor José Augusto Pacheco e com arguência da professora Doutora Maria Teresa Estrela.
- BROOK, C. (1985). *All About Adolescence*. U.K: John Wiley & Sons, Ltd.(traduzido por Livraria Almedina)
- CÂNCIO, F.& PIRES, C. (2004). Educação sexual. Aceitam-se sugestões. In *Revista Notícias Magazine* de 8 de Fevereiro. Suplemento do Jornal de Notícias. N° 611, 30-34.Porto.
- CAMPOS, B.(1997). *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social*. Porto: Afrontamento.
- CANAVARRO, L. (1999). *Adolescentes. Pragmáticas da abordagem psicoterapêutica*. Coimbra: Quarteto Editora.
- CARMO, H. & FERREIRA, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para a Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.



- CARMONA, J.; IBÁÑEZ, A.; TORRES, S.; FERRIOL, A.; CONDE, F.& OLIVAS, A. (1995). *Los dilemas morales. Un método para la educación en valores*. Valencia: NAU llibres. pp
- CARR, D. (1991). *Educating the Virtues. An essay on the philosophical psychology of moral development and education*. London: Routledge.
- CARRERAS, L.; EIJO, P. *et al.* (1997). *Cómo educar em valores. Materiales, textos, recursos e técnicas*. Madrid: Narcea, S.A., De Ediciones. 5º Edición.
- CARVALHO, J. (1990). Programas de prevenção sobre drogas: modelos e resultados. In *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 41-53.
- CASTAÑEDA, A. (2006). [http:// www.vidahumana.org](http://www.vidahumana.org)
- CAVIDAD, M. & SÁNCHEZ, M. (2005). Aprendizaje y Educación afectivo-sexual: una revisión de los planteamientos iniciales del aprendizaje de las cuestiones sexuales. In *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*. V(12), nº10,45-56.
- COELHO, A.(2004). D. Januário Torgal Ferreira admite uso do preservativo e da pílula. *Público* de 14 de Fevereiro, nº 5075, 28.
- CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA (2005). *A educação da sexualidade deve integra-se na formação da pessoa*. Nota sobre a Educação da Sexualidade. Lisboa. 23 de Junho.
- COIMBRA, J. (1991). *Desenvolvimento de estruturas cognitivas da compreensão e acção interpessoal*. Tese de doutoramento (não publicada). Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
- COLBY, A.& KOHLBERG, L.(1987). *The Measurement of Moral Judgment*. New York: Cambridge University Press.
- CORDELLA, M. (2003). Los agentes en educación moral. In Marta Ruiz Corbella. *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*. Barcelona: Ariel Educación, 145-166.
- CORTINA, A.(Coord.) (2000). *La Educación y los valores*. Madrid: Biblioteca Nova.
- CORTESÃO, I. ; SILVA, M. & TORRES, M. (1989). *Educação para uma sexualidade humanizada – guia para professores e pais*. Porto: Edições Afrontamento.
- COULSON, W. (1972). *Groups, Gimmicks and Instant Gurus*. E.U.A: Harper & Row.
- COULSON, W. (2004). A Psychologist evaluates Sex education and Values Clarification. Exposição em Congresso Internacional: “50 anos de Educação Sexual. Balanço e perspectivas”, realizado em Lisboa (13 de Novembro 2004).

- COUTINHO, L. (2004). *Formação de Professores de Ciências e Ensino Inovador da Reprodução Humana*. Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Didáctica. 48-196.
- CRUZ, J.; & VILAÇA, T.; (1996). Prevenção do SIDA/VIH nos adolescentes e jovens adultos: contribuições da psicologia. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 219 – 242.
- CUNHA, J.(2002). Educação Sexual e relação interpessoal. *Theologica*, 2ª Série, (37) 1.
- CUNHA, J. (2005). Educação Sexual nas Escolas do Estado. In *Voz Portucalense*. 33:23 (15-05-2005).
- CURWIN, R.& CURWIN, G. (2000). *Como fomentar os valores individuais*. Coleção Aula Prática. Porto: Plátano Edições Técnicas.
- DE LANDSHEERE, V.(1992). *L 'éducation et la formation. Science et pratique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- DE LANDSHEERE, V.(1994). *Educação e Formação*. Porto: Edições Asa, 266-268.
- DELGADO, B. (2000). Cristianismo: valores aportados por el cristianismo. In VILANOU, C. & COLLELDEMONT, E. (Coor) (2000). In *Historia de la educación en Valores*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer. V (1 e 2).
- DEWEY, J. (1971). *Democracia y Educación. Una Introducción a la Filosofía de la Educación*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- DOMÍNGUEZ, T.; SERRANO, A.; LOSADA, C. & JIMÉNEZ, F. (1996). *Comportamientos No-Violentos. Propuestas Interdisciplinarias para construir la PAZ*. 1- Planteamientos de la Educación para la Paz. Madrid: Narcea Ediciones.
- DUART, J. (1999). *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*. Barcelona: Editorial Paidós.
- ELLIOTT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- EGYPTO, A. (2003) (Org.). *Orientação Sexual na Escola. Um projecto apaixonante*. São Paulo: Cortez Editora.
- ERASMO (1970). *Elogio de la locura*. Mexico: Editorial Diana.
- ERICKSON, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In WITTROCK, M. *Handbook of research on teaching*. Nova Iorque: Macmillan, 191-161.
- EPSTEIN, D. & JOHNSON, R. (1998). *Schooling Sexualities*. Buckingham. Open University Press.

- EPSTEIN, D. & JOHNSON, R. (2000). *Sexualidades e institución escolar*. Colección. Pedagogía. Educación Crítica. Madrid: Ediciones Morata.
- ESTRELA, A. (1994). *Teorias e práticas de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, M. (1997). “Introdução”. In, M.T. (Dir). *Viver e Construir a profissão Docente*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, M.; ESTEVES, M.; RODRIGUES, A. (2002). Síntese da Investigação sobre Formação Inicial de Professores em Portugal (1990-2000). *Cadernos da Formação de Professores*, nº 5. Porto: Porto Editora.
- FARIAS, J. (2002). *Atitude dos Pais Encarregados de educação face à educação sexual*. Dissertação apresentada à Universidade da Beira Interior para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação desenvolvida sob a orientação do Prof. Doutor Manuel Loureiro.
- FERNANDES, A. (1994). Dinâmicas familiares no mundo actual: harmonias e Conflitos. *Análise Social*. 129, V(XXIX), 1149-1191.
- FERRER, F. (1988). *Como educar la sexualidad en la escuela*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- FENWIK, E.; SMITH, T. (1995). *Adolescência – Um valioso Guia Para os Pais e Adolescentes*. Lisboa: Artes Gráficas.
- FREUD, S. (1924). *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade*. (Trad. R. Fonseca) Colecção Vida e Cultura. Lisboa: Edição “Livros do Brasil”, 78 – 103.
- FIGARI, G. (1996). *Avaliar: que referencial*. Porto: Porto Editora.
- FLEMING, M. (1993). *Adolescência e Autonomia – O desenvolvimento e a relação com os pais*. Porto: Edições Afrontamento.
- FRADE, A.; MARQUES, A.M.; ALVERCA, C. & VILAR, D. (1999). *Educação sexual na escola. Guia para professores, Formadores e Educadores*. Lisboa: Texto Editora.
- FRANÇA, F. (1991). Sexualidade na Adolescência e a Mídia. *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*, V (II), nº 2, Julho a Dezembro. Sociedade Brasileira de Sexualidade Humana.
- FODDY, W. (1996). *Como Perguntar. Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- FONTES, A. (1990). *Escola e Educação de Valores. Um estudo na área da Biologia*. Lisboa: Livros Horizonte. 22-23.

- FONTES, A. & FREIXO, O.(2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- FONTES, A. & SILVA, I.(2004). *Uma nova forma de aprender Ciências. A educação em CTS*. Porto: Asa Editores.
- FONSECA, M. (2005). *Juventude(s) e Sexualidade Humana. Conhecimentos e Opiniões de Estudantes do Ensino Superior Politécnico*. Tese de Mestrado em Educação, Área de especialização em Educação para a Saúde sob orientação do Prof. Doutor Almerindo Janela Afonso.
- FORMOSINHO, J.(org.) (1999). *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- FOUCAULT, M. (2003). *Histoire de la sexualité I. La volonté de savoir*. Paris : Éditions Gallimard, 121-151.
- GALL, M., BORG, W. & GALL, J. (1996). *Educational research: An introduction*. New York: Longman Publishers USA, 543-589.
- GAGNON, J.; & SIMON, W. (1977), *Sexual conduct: The social sources of human sexuality*. Chicago: Aldine Publishing Company,10- 128.
- GARCÍA, M. (1995a). *Educación Afectivo – Sexual. Planteamiento integrado e interdisciplinar y veinte unidades didácticas.1- orientaciones básicas para el profesorado*. (1ª ed.). Madrid: Narcea, s.a. de Ediciones.
- GARCÍA, M. (1995b). *Educación Afectivo – Sexual. Planteamiento integrado e interdisciplinar y veinte unidades didácticas. 2- La importancia de ser personas sexuadas*. Área: ciencias de la naturaleza. (1ª ed.). Madrid: Narcea, s.a. de Ediciones.
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B.(1993). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GIDDENS, A. (1996). *Transformações da Intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. Oeiras: Celta Editora.
- GIORDAN, A. & De VECCHI, G. (1988).*Los Origenes del Saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos*. Sevilla: Diada Editoras.
- GOMES, F. (1992). Prefácio. In Alice Frade *et al. Educação Sexual na Escola. Guia para Professores, Formadores e Educadores*. Lisboa: Texto Editora, 5-6,16.

- GÓMEZ, C.; BORDEJÉ, M.; ANDREU, L.; MEMBRADO, C.; LASCORZ, A. & FONTECHA, C. (1995). *Educación Sexual en Enseñanza Secundaria*. Aragón: Diputación General de Aragón. Departamento de sanidad y Consumo. Dirección General de Salud Pública.
- GRUPO DE TRABALHO DE EDUCAÇÃO SEXUAL (2006). Concurso para programas/proyectos sobre “ Educação para a Saúde” <http://www.dgide.min.edu.pt/EducaçãoSexual>
- GUERRA, M. (2002). *A Escola que aprende*. Cadernos do CRIAP. Porto: Edições Asa.
- GUIMARÃES, I. (1995). *Educação Sexual na escola: mito e realidade*. Campinas: Mercado de Letras.
- HAFFNER, D. & GOLDFARB, E. (1996). But, does it work? Improving evaluations of sexuality education. SIECUS. [Http://www. Siecus.org](http://www.Siecus.org).
- HAYDON, G. (1997). *Teaching about values: A new Approach*. London: Cassel.
- HAYDON, G. (2003). *Enseñar valores. Un nuevo enfoque*. Colección. Pedagogía. Educación infantil y primaria. Madrid: Ediciones Morata. 40-73.
- HAMANN, B. (1992). *Antropología Pedagógica: Introducción a sus teorías, modelos y estruturas*. Barcelona: Vicens Vives, 147.
- HARRISON, J. (2000). *Sex Education in Secondary Schools*. (1<sup>st</sup> Published). U.K: St Edmundsbury Press.
- HOZ, V.(1990). *A Educação do Estudante na Família*. Lisboa: Edições Temas da Actualidade, 201-210.
- HOZ, V.(1998). *Educação da Sexualidade*. Lisboa: Diel, 9-58.
- INSTITUTO DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL (1995). *Desenvolvimento Pessoal e Social*. Programa do 3º ciclo do ensino básico. Cadernos de Formação Pessoal e Social - 5. Lisboa: IIE.
- YIN, R. (1989). *Case study research: design and methods* (Ver. Ed.). Newbury Park, CA: Stage.
- JOÃO PAULO II, Papa, (1984). Exortação Apostólica *Familiaris Consortio*, Vaticano: Libreria Editrice Vaticano.
- KAKAVOULIS, A. (2001). Family and Sex Education: a survey of parental attitudes. In *Sex Education*, V.1(2), 163-174.
- KILPATRICK, W. (1992). *Why Johnny Can't Tell Right From Wrong*. New York: Simon and Schuster.

- KILPATRICK, W. (2004a). *The American Experience with Sex Education*. Exposição em Congresso Internacional: “50 anos de Educação Sexual. Balanço e perspectivas”, realizado em Lisboa (13 de Novembro 2004).
- KILPATRICK, W. (2004b). *Character Education*. Exposição em Congresso Internacional: “50 anos de Educação Sexual. Balanço e perspectivas”, realizado em Lisboa (13 de Novembro 2004).
- KIRBY, D. (2001a). Understanding what works and what doesn't in reducing adolescent sexual risk-taking. *Family Planning Perspectives*, (33), 6, 276-281.
- KIRBY, D. (2001b). *Emerging Answers. Research Finding on Programs to Reduce Teen Pregnancy (Summary)*. Washinton,D.C: National Campaign to Prevent Teen Pregnancy.
- KIRBY, D. (2002). *Do Abstinence-Only Programs Delay the Initiation of Sex Among Young Pleople and Reduce Teen Pregnancy?* Washinton,D.C: National Campaign to Prevent Teen Pregnancy.
- KOHLBERG, L. (1983). *Moral stages: a current formulation and a response to critics*. New York. Karger.
- KOHLBERG, L. (1987a). *Child Psychology and Childhoo Education*. New York. Longman.
- KOHLBERG, L. (1987b). Democratic moral educatic. In *Revista da Associação Portuguesa de Psicologia*. Lisboa: A.P.P, V(5), 3,335-341.
- KOHLBERG, L. (1992). *Psicologia del Desarrrolo Moral*. Bilbao: Editorial Desclée Brouwer.
- KOHLBERG, L., POWER, F. & HIGGINS, A. (1997). *La Educacion Moral. Segun Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- LEIRIA, I. (2004). A educação sexual noutros países. In *Público* de 22 de Fevereiro, 3.
- LESSARD-HERBERT, M.; GOYETTE, G. e BOUTIN, G. (1990). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.175-176
- LICKONA, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. (1.ª Ed.). New York: Bantam Books. 4-10.
- LICKONA, T. (1976). *Moral Development and behaviour: theory, research and social issues*. New York: Holt, Rinehart and Winston
- LÓPEZ, F.; FUERTES, A. (1999). *Para compreender a sexualidade*. Lisboa: APF.

- LÓPEZ, J. (2005). Experiencia axiológica y educación en valores. De la estimación personal del valor al carácter patrimonial de la elección de valores. In *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, V (12), nº 10, 9-43.
- LOURENÇO, O. (2002). *Psicologia do Desenvolvimento Moral – Teoria, Dados e Implicações*. (3ª Ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- LOURO, G. (2001a). Pedagogias da sexualidade. In Louro, G.(Ed.), *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- LOURO, G. (2001b). *Currículo, Género e Sexualidade*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora, 37-57.
- LOUSADA, A.(2004). Valores ético-morais dos alunos do 1º ciclo: teorias e princípios de intervenção. In Revista *O Professor*, III Série, nº 86, 11-24.
- MALEKOFF, A. (1997). *Group Work with Adolescents. Principles and Practice*. New York: Guilford Press.
- MAGALHÃES, V.(1996). Pessoa, liberdade e bem comum. In ARCHER, L.; BISCAIA, J. & OSSWALD, W.(Coord) (1996). *Bioética*. Lisboa: Editorial Verbo. 59-64.
- MARINIS, D. & COLMAN, O.(1995). *Educación Sexual. Orientaciones didácticas para la Educación Secundaria Obligatoria*. Colección Aprendizaje. Madrid: Visor, 21-81.
- MARQUES, R. (1991). *A educação para os valores morais no ensino básico – Currículo Implícito e Explícito*. Tese de doutoramento não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MARQUES, R.(1997). *Escola, Currículo e Valores*. Lisboa: Livros Horizonte. 19-33.
- MARQUES, R.(1998). *Ensinar Valores: Teorias e Modelos*. Porto: Porto Editora.7-9.
- MARTINS, I.(2002). Problemas e perspectivas sobre a integração CTS no Sistema Educativo Português. *Revista Electrónica de las Ciencias*. Vol. 1.
- MARTINS, I.; VEIGA, M. (1999). *Uma Análise do Currículo da escolaridade Básica na perspectiva da educação em Ciências*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.2-4.
- MARUJO, A. (2004). Professores de Moral são os mais bem preparados para a Educação Sexual. *Psicóloga Católica Explica Porquê*. In *Público* de 22 de Fevereiro, 5.
- MIALARET, G. (1991). *A Formação dos Professores*. Coimbra. Livraria Almedina.
- MILES, M. & HUBERMAN, M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publications.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; MINISTÉRIO DA SAÚDE; APF; CAN (2000). *Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas orientadoras*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação.

- MENDES, S.(2002). *Atitude dos professores face à Educação Sexual. Estudo com professores da Escola Básica 2º e 3º Ciclos do Teixoso*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação apresentada à Universidade da Beira Interior. Covilhã. U. Beira Interior.
- MENEZES, I. (1999). *Desenvolvimento Psicológico na Formação Pessoal e Social*. Porto: Edições ASA, 13- 238.
- MOITA, M & SANTOS, M. (1992). *Falemos de sexualidade: um guia para pais e educadores*. Lisboa: APF.
- MUÑOZ, F. (1998). La educación afectivo-sexual en la escuela. In M. Isabel Serrano González (Coord-Editora), *La Educación para la Salud del siglo XXI. Comunicación y Salud*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos. 355-364.
- NOVAL, C. (2000). Los valores morales y la educación en la grecia clásica. In *Historia de la educación en Valores*. Bilbao: Editorial Desclee de Brouwer. V (1), 68-85.
- NODIN, N. (2001). *Os Jovens Portugueses e a Sexualidade em finais do Século XX*. Coleção Estudos APF. Lisboa: APF.
- NUNES, R. (2004). Palavras de Abertura. In V *Congresso Nacional de Bioética. 21-22 Maio de 2004*, organizado pela Associação Portuguesa de Bioética e Serviço de Bioética e Ética Médica da FMUP.
- OLMEDA, G.; CORBELLÀ, M. (2003). Teorias, modelos y estrategias en educación moral. In Marta Ruiz Corbella. *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*. Barcelona: Ariel Educación, 117- 141.
- OMS (1974). Organização Mundial de Saúde. [www.oms.org](http://www.oms.org)
- ORTEGA, J. (1994). *Educacion de la Sexualidad*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, 129-161.
- PAIVA, J.; PAIVA, J. (2002). *Sexualidade e Afectos*. Lisboa: Plátano Editora, 12-44.
- PASCUAL, A. (1988). *Clarificación de valores y desarrollo humano. Estrategias para la escuela*. Madrid: Narcea.
- PATON, D. (2004a). *Family Planning and Teenage Pregnancy: an economic approach*. Exposição em Congresso Internacional: “50 anos de Educação Sexual. Balanço e perspectivas”, realizado em Lisboa (12 de Novembro 2004).
- PATON, D. (2004b). The impact of the English *Teenage Pregnancy Strategy: pregnancy and sexually transmitted infections*. Exposição em Congresso Internacional: “50 anos de



- Educação Sexual. Balanço e perspectivas”, realizado em Lisboa (13 de Novembro 2004).
- PEDRO, A. (1997). *Educação e Valores: o caso Português numa perspectiva comparada (Canadá e Bélgica)*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro sob orientação do Professor Doutor José Tavares.
- PEREIRA, M.; FREITAS, F. (2001). *Educação Sexual. Contextos de sexualidade e adolescência*. Porto: Edições Asa, 5 – 54.
- PIAGET, J. (1932). *El Juicio y el Razonamento en el Niño*. Ginebra: Ediciones de “la lectura”.
- PIAGET, J. (1985). *Le Jugement Moral Chez l’Enfant*. Paris: Presses Universitaires, PUF.
- PINTO, V. (2004). A Formação da Pessoa e o Dever de Cidadania. In *V Congresso Nacional de Bioética. 21-22 Maio de 2004*, organizado pela Associação Portuguesa de Bioética e Serviço de Bioética e Ética Médica da FMUP.
- PIRES, M.(2001). *Pedagogia de Vinculações e Educação para os Valores*. Dissertação para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, Psico-sociologia da Educação, pela Universidade Nova de Lisboa. Volume I-II.
- PLANT, M.; MOIRA, P. (1992). *Risk-Takers. Alcohol, Drugs, Sex and Youth*. New York: Routledge. 88-103.
- PORTUGAL.ASSEMBLEIA DA REPUBLICA PORTUGUESA. Lei nº 3/84 de 24 de Março de 1984 – *Educação sexual e Planeamento Familiar*. D.R. I Série, 84-03-24 (71), 981-983.
- PORTUGAL.ASSEMBLEIA DA REPUBLICA PORTUGUESA. Portaria nº 52/85 de 26 de Janeiro de 1985 – *Planeamento Familiar*.
- PORTUGAL.ASSEMBLEIA DA REPUBLICA PORTUGUESA. Lei nº 46/86 – *Lei de Bases do Sistema Educativo*. D.R. I Série, 86-10-14 (237), 3067-3083.
- PORTUGAL.ASSEMBLEIA DA REPUBLICA PORTUGUESA. Decreto-Lei nº 286/89 – *Organização Curricular*. D.R. I Série, 89-08-29 (198).
- PORTUGAL.ASSEMBLEIA DA REPUBLICA PORTUGUESA. Lei nº 120/99 – *Garantias do direito à saúde reprodutiva*. D.R. I Série, 99-08-11 (186), 5232-5234.
- PORTUGAL.ASSEMBLEIA DA REPUBLICA PORTUGUESA. Decreto-Lei nº 259/2000 – *Promoção da Educação Sexual na Organização Curricular dos Ensinos Básicos e Secundário*. D.R. I Série-A, 2000-10-17 (240). 5784-5786.
- POSTIC, M. (1990). *Observação e Formação de Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.

- POWER, F., HIGGINS, A. & KOHLBERG, L. (1989a). *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*. New York: Columbia University Press.
- POWER, F., HIGGINS, A. & KOHLBERG, L. (1989b). The Habit of Common Life: Building Character Through Democratic Community Schools. In L.P.Nucci (Ed.), *Moral development and character education. A dialogue*, 125-160. Berkeley, C.A.: McCtchan Publishing Corporation.
- PRAZERES, V. (2004). Educação Sexual outra vez. In *Revista noticias magazine* de 15 de Fevereiro, nº 611. Suplemento do Jornal de Notícias, 8. Porto.
- PROJECTO EDUCATIVO (2001). Projecto Educativo da Escola Básica do 2º e 3º Ciclo do Conselho de Matosinhos.
- RATHS, L., HARMIN, M. & SIMOM, S. (1967). *El sentido de los valores y la enseñanza: como emplear los valores en el salón de clases*. México: UTEHA.
- REST, J. (1986). *Moral Development. Advances in Research and Theory*. E.U.A: Praeger Publishers.
- RYAN, K. (1989). Defense of Character Education. In Larry Nucci, (1989) (Edit.). *Moral Development and Character Education*. Berkeley, C.A.: McCutchan Publishing Corporation.
- RYAN, K.; LICKONA, T. (Eds.) (1992). *Character development in schools and beyond*. E.U.A: The Council for Research in Values and Pshilosophy. VIII,382.
- RIBEIRO, P. (1990). *Educação Sexual Além da Informação*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- RICOEUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Éditions du Seuil.
- REBOUL, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires France (PUF).
- REIS, M. & VILAR, D. (2004). A implementação da educação sexual na escola: Atitudes dos professores. *Análise Psicológica*, 4 (XXII), 737-745
- RENAUD, I. (2001a). "Educação para os afectos". In ARCHER, L. *et al.* (2001). *Novos Desafios à Bioética*. Porto Editora, 33-38.
- RENAUD, M. (2001b). "Sexualidade e ética". In ARCHER, L. *et al.* (2001). *Novos Desafios à Bioética*. Porto Editora, 39-45.
- ROCHA, F. (1996). *Educar em Valores*. Colecção Ciências da Educação e Desenvolvimento Humano, (10). Aveiro: Estante Editora. 123 – 136.

- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L.(1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações.192-197.
- SAMPAIO, D. (2003). Não existe Educação Sexual em Portugal. Crónica Porque sim. In *Revista Pública*. nº 194 de 14 de Janeiro. 48.Lisboa.
- SAMPAIO, D. (2004). De novo a Educação Sexual. Crónica Porque sim. In *Revista XIS. Pública*. nº 242 de 24 de Janeiro. 48.Lisboa.
- SAMPAIO, M.(1987). *Escola e educação sexual*. Lisboa: Livros Horizonte.19-31.
- SANCHEZ, L.(1990). *Educación sexual*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa. 11-43.
- SÁNCHEZ, M. (2000). La educación moral de Piaget e Kohlberg. In *Historia de la educación en Valores*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, (2), pp. 133-146.
- SANTOS, A ; OGANDO, C. ; CAMACHO, H.(2001). *Adolescendo. Educação da Sexualidade na Escola. Da Teoria à Prática*. Lisboa : Didáctica Editora.
- SANTOS, M. (1992a). Espelho meu....In *Revista Pais*. Nº 17, (Março), 48-49.
- SANTOS, M. (1992b). A família e as representações sociais da educação sexual. In *Revistada Associação para o Planeamento da Família*. Nº 17, (Março), 48-49.
- SANTOS, M. (1994). A Educação Sexual Está Morta – Viva a Educação Sexual. In *Revista Sexualidade*. Lisboa: A.P.F. Nº 02. Série 2,14-15.
- SARACENO, C. (1997). *Sociologia da Família*. Lisboa: Editorial Estampa.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza e de aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Ediciones Paidós.
- SCHÖN, D. (1995). *The reflective practitioner. How professionals think in Action*. New York: Basic Books.
- SEBASTIÃO, C. (2005). *Educação em sexualidade : um contributo para a Formação Inicial de Professores*. Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para obtenção do grau de Mestre em Educação em Ciências do Ensino Básico, sob orientação científica da Doutora Maria Filomena Teixeira.
- SERRANO, G. (2002). *Educação em valores. Como Educar para a Democracia*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- SIECUS (2004). National guidelines task force: guidelines for comprehensive sexuality education. Kindergarten – 12<sup>th</sup> Grade. New York: SIECUS: [www. Siecus.org](http://www.Siecus.org).

- SILVA, A. (1994). *Os Professores e a Educação Sexual. Contributo para o conhecimento da atitude dos professores para com a educação sexual nas Escolas*. Dissertação de Mestrado em Educação (não publicada). Universidade do Minho.
- SILVA, L. (2002). *Bibliotecas Escolares e Construção do Sucesso Educativo*. Braga: Universidade do Minho.
- SILVA, A.(2004). *Desenvolvimento de Competências Sociais nos Adolescentes*. Lisboa: Climepsi Editores.
- SILVA, M. (2004). O modelo de educação sexual falhou, mas nem o Governo nem ninguém quer mudar nada. Ideias Fortes. *Revista Pública*, Suplemento do Jornal Público, nº 398 de 11 de Janeiro de 2004.5-7.Lisboa.
- SOARES, I. & CAMPOS, B.(1986). Educação Sexual e Desenvolvimento Psicossexual. In *Cadernos de Consulta Psicológica*. Porto: F.P.U.P.V (2), 71-79.
- SOLOMON, D.; WATSON, M.; BATTISTICH, V.; SCHAPS, E. & SOLOMON, J. (1989). The Child Development Project: Combining Traditional and Development Approaches to Values Education. In Larry Nucci, (1989) (Edit.). *Moral Development and Character Education*. Berkeley, C.A.: McCutchan Publishing Corporation.
- SOUSA, A. (2003). *Educação Sexual como Factor Promotor do Desenvolvimento Psicossexual dos Jovens*. Tese de Mestrado em Educação. Universidade do Minho.
- SOVERAL, E. (2002). *Ensaio sobre a Sexualidade e outros estudos*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.95-123.
- SPRINTHALL, N.; SPRINTHALL, R.; (1994). *Psicologia Educacional*. Lisboa: Mcgraw-Hill.
- SPRINTHALL, N. & COLLINS, W. (1999). *Psicologia do Adolescente*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- STENHOUSE, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- STRASBURGER, V. (1995). *Adolescent and the media: medical and psychological impact*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- STRAUSS, A. & CORBIN, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury, CA: Sage.
- SUPLICY, M. (1995). *Sexo para Adolescentes*. Porto: Edições Afrontamento.
- TEIXEIRA, F. (1999a). *Reprodução Humana e Cultura Científica: um percurso na formação de professores*. Universidade de Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa [Tese de doutoramento não publicada]. Didáctica. 75-200.

- TEIXEIRA, F.; COUCEIRO, F.; VEIGA, L. & MARTINS, I. (1999b). A educação científica veiculada por manuais escolares de “Estudo do Meio” do 1º CEB, no que respeita à reprodução humana. In TRINDADE, V. (Coord.). *Metodologia do ensino das ciências, investigação e prática dos professores*. Universidade de Évora: secção de Educação. Departamento de Pedagogia e Educação, 277-288.
- TEIXEIRA, F. (2002a). Educação em sexualidade na formação de educadores e professores do 1º ciclo do Ensino básico. In *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, V(2). (<http://www.inafop.pt/revista/inicio/html>).
- TEIXEIRA, F. (2002b). Educação em Sexualidade em Contexto Escolar. In CARVALHO, G.; *et al.* (2003). *Saberes e Práticas na Formação de Professores e Educadores*. Actas das Jornadas DCILM 2002. Braga: Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna. 155 – 170.
- TESCH, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. New York: Falmer.
- TURRÓ, S. (2000 a). El sentido educacional y moral del racionalismo. In VILANOU, C. & COLLEDEMONT, E. (Coor) (2000). *Historia de la educación en Valores*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, (1). 166 – 176.
- TURRÓ, S. (2000 b). Kant.: filosofía transcendental y educación moral. In VILANOU, C. & COLLEDEMONT, E. (Coor) (2000). *Historia de la educación en Valores*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, (1). 19-33.
- USLANDER, A. & WEISS, C. (1987). *Como responder a las preguntas sobre el sexo*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- VALADIER, P. (1998). *A Anarquia dos Valores*. Será o Relativismo Fatal?. Lisboa: Instituto Piaget. 127-158
- VALENTE, M. (1992). *A Escola e a Educação para os Valores*. Antologia de Textos (2ª Ed.). Lisboa: Projecto Educação Global, Departamento de Educação F.C.U.L.
- VAZ, J.; VILAR, D. & CARDOSO, S. (1996). *Educação Sexual na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta. 15-62.
- VEIGA, L.; MELIÇO-SILVESTRE, A.; MARTINS, I. & TEIXEIRA, F. (2000). *Nem Sempre o Silêncio é de Ouro – o caso da SIDA*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.
- VEIGA, L.; TEIXEIRA, F.; MARTINS, I. & MELIÇO-SILVESTRE, A. (2006). Sexuality and human reproduction: a study of scientific knowledge, behaviours and beliefs of Portuguese future elementary school teachers. *Sex Education*. V (6), 1, February, 17-29.

- VEIGA, A. (1994). *Os valores da Família*. Comunicação proferida em Fórum “Ao Encontro da Família” nos dias 19 e 20 de Novembro de 1994. Lisboa.
- VILAR, D. (2003). *Falar Disso. A Educação Sexual nas Famílias dos Adolescentes*. Coleção Biblioteca das Ciências do Homem. Sociologia, Epistemologia. 38. Porto. Edições Afrontamento.
- VILANOU, C. & COLLELDEMONT, E. (Coor) (2000). *Historia de la educación en Valores*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer. V (1 e 2). 180-200
- VIMYAMATA, E. *et al.* (2003). *Aprender del conflicto. Conflictología y educación*. Barcelona: Editorial GRAÓ.17-101.
- WALBERG, H. & WYNNE, E. (1989). Character Education: Toward a Preliminary consensus. In Larry Nucci, (1989) (Edit.). *Moral Development and Character Education*. Berkeley, C.A.: McCutchan Publishing Corporation.
- WEREBE, M. (1979). *La educación sexual en la escuela*. Barcelona: Editorial Planeta.
- WYNNE, E. (1989). Transmitting Traditional values in Contemporary Schools. In Larry Nucci, (1989) (Edit.). *Moral Development and Character Education*. Berkeley, C.A.: McCutchan Publishing Corporation.
- WONG, B. (2004). Educação sexual será leccionada em disciplina de formação pessoal. In *Público* de 22 de Fevereiro, 2.
- WONG, B. (2004a). Do tempo em que os corpos não apareciam nos manuais aos dias de hoje. In *Público* de 22 de Fevereiro, 3.
- WONG, B. (2004b). O que eles dizem. In *Público* de 22 de Fevereiro, 3.
- ZABALZA, M. (1994). *Diários de Aula - contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores* Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.79-101.
- ZEICHNER, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

# **ANEXOS**

## **Questionário - piloto aos docentes**

O presente questionário faz parte de uma investigação que irá focar a temática da “**Educação Sexual**” e a ser realizada no âmbito do Mestrado em Educação na Universidade do Minho. Conhecer a sua opinião e experiência neste domínio é fundamental para o desenvolvimento do nosso estudo pelo que solicitamos o seu contributo.

O questionário é **anónimo**, no entanto gostaríamos de poder contar com alguns dados pessoais que não interferem com o seu anonimato mas constituem elementos importantes para o nosso trabalho.

O questionário é constituído duas partes (parte I - A Escola e a Educação Sexual e parte II - Educação para os Valores). Constará de questões abertas onde expressará a sua opinião, experiência ou, até mesmo, entendimento sobre determinado assunto (pedimos-lhe que o faça da melhor forma possível) assim como de questões fechadas e semi-fechadas onde terá somente de assinalar com um X a(s) opção(ões) em que se revê e, ainda, se for o caso, completar com a sua opinião ou conhecimento sobre o assunto em causa.

Após o preenchimento do questionário, pedimos-lhe que o entregue no prazo máximo de uma semana (até 5 de Dezembro).

Muito lhe agradecemos pela atenção e tempo dispensado

Isolina Virgínia Pereira da Silva



## DADOS PESSOAIS

**SEXO:** ☐ Feminino ☐ Masculino

**IDADE:** ≤ ☐ 29 anos ☐ 30 a 39 anos ☐ 40 a 49 anos ☐ ≥50 anos

### NÚMERO DE ANOS DE SERVIÇO:

☐ 0 a 5 anos ☐ 6 a 15 anos ☐ 16 a 24 anos ☐ ≥25 anos

## PARTE I

### **A ESCOLA E A EDUCAÇÃO SEXUAL**

*A temática da Educação Sexual despoleta consensos e divergências, não só na forma como é entendida e implementada, mas também na importância e repercussões que pode trazer aos jovens. Interessa-nos, portanto, a sua opinião sobre a temática em questão.*

#### 1. O que é para si a Educação Sexual?

---

---

---

---

---

---

*De acordo com a legislação em vigor, nomeadamente o mais recente Decreto de Lei n.º 259/2000 de 17 de Outubro, compete à Escola proporcionar Educação Sexual aos alunos.*

#### 2. Já alguma vez trabalhou de forma intencional a temática da Educação Sexual com os alunos? (Assinale com um **X** a sua opção)

\_\_\_\_\_ SIM \_\_\_\_\_ NÃO

2.1 Se **SIM**, [PASSE PARA A QUESTÃO N.º 5 E SIGA O QUESTIONÁRIO RESPONDENDO ATÉ AO FINAL]

2.2 Se **NÃO**, [CONTINUE A RESPONDER ÀS QUESTÕES QUE SE SEGUEM E DEPOIS A TODAS A PARTIR, INCLUSIVE, DA Nº 13] **Indique as razões:** (caso tenham existido factores impeditivos, não se esqueça de os mencionar)

**3. Que condições considera essenciais para a abordagem da Educação Sexual com os alunos?**

---

---

---

---

**4. Frequenta/frequentou acção(ões) de formação no domínio de Educação Sexual?**

(Assinale com um **X** a sua opção)

\_\_\_\_\_ SIM

\_\_\_\_\_ NÃO

➤ **Porquê?** (Seleccione com um **X** a(s) opção(ões) em que se revê)

**SIM, porque:**

- Sempre me interessei pela temática em questão e, como tal, procurei formação. ☐
- Tive oportunidade de frequentar essas acções de formação. ☐
- A temática enquadra-se nos conteúdos programáticos que lecciono. ☐
- Sinto-me à vontade para abordar essa temática, quer em acções de formação, quer com os alunos. ☐
- Outro(s) motivo(s). ☐

➤ Indique qual(ais) \_\_\_\_\_

---

---

**NÃO, porque:**

- A temática não é do meu interesse. ☐
- Nunca se proporcionou poder frequentar acção(ões) sobre a temática em questão. ☐
- A temática em nada se enquadra com os conteúdos programáticos que lecciono. ☐
- Não me sinto à vontade para ouvir e falar sobre esse tema. ☐
- Outro(s) motivo(s). ☐

➤ Indique qual(ais) \_\_\_\_\_

---

---

**4.1 Se já frequentou acção(ões) de formação, sente-se preparado para trabalhar a temática de Educação Sexual?** (Assinale com um **X** a sua opção)

\_\_\_\_\_ SIM

\_\_\_\_\_ NÃO

#### 4.1.1 Porquê?

---

---

---

**PASSE PARA A QUESTÃO Nº 13 E RESPONDA ATÉ AO FINAL DO QUESTIONÁRIO**

**ESTAS QUESTÕES SÃO ESPECIALMENTE PARA SI, QUE JÁ TRABALHOU A TEMÁTICA DA EDUCAÇÃO SEXUAL**

#### 5. Que razões a(o) levaram a abordar a Educação Sexual?

---

---

---

---

#### 6. Que condições considera essenciais para a abordagem da temática em contexto escolar?

---

---

---

---

#### 7. Em que contexto escolar trabalha/trabalhou a temática da Educação Sexual?

(Assinale com um **X** a sua opção)

- Em contexto curricular (em sala de aula). ☐
- Em contexto extra-curricular (seminário, palestra,..). ☐
- Em contexto curricular e extra-curricular  
(no âmbito de um projecto) ☐

➤ **Quem participa /participou nesse trabalho?**

(assinale com um **X** a sua(s) opção(ões))

- |                                       |                          |
|---------------------------------------|--------------------------|
| ▪ Professor(a) e alunos da turma.     | <input type="checkbox"/> |
| ▪ Professores(as) e alunos da escola. | <input type="checkbox"/> |
| ▪ Pais/Encarregados de Educação.      | <input type="checkbox"/> |
| ▪ Outro(s)                            | <input type="checkbox"/> |

➤ Especifique:

---

---

**8. Sente/sentiu dificuldades/obstáculos na implementação da Educação Sexual?**

(Assinale com um **X** a sua opção)

\_\_\_\_\_ SIM

\_\_\_\_\_ NÃO

➤ **Em caso afirmativo, explicita:**

---

---

---

**9. Planifica/planificou as suas aulas/actividades?** (Assinale com um **X** a sua opção)

\_\_\_\_\_ SIM

\_\_\_\_\_ NÃO

➤ **Porquê?**

(Seleccione com um **X** a(s) opção(ões))

**SIM, porque:**

**NÃO, porque:**

- |   |                          |  |                          |
|---|--------------------------|--|--------------------------|
| ▪ Considero que é importante a definição de objectivos e, como tal, estipulei-os logo de início.    | <input type="checkbox"/> | ▪ Não me parece importante a definição de objectivos em Educação Sexual.   | <input type="checkbox"/> |
| ▪ Acho que é importante haver um “fio condutor” para que alunos e professores se sintam confiantes. | <input type="checkbox"/> | ▪ Considero que não se deve impor nenhum tipo de condução formal em Educação Sexual. Conforme as dúvidas dos alunos iam surgindo, eu abordava os assuntos. | <input type="checkbox"/> |
| ▪ Ao seguir um Guia de Educação Sexual, as planificações já estão feitas.                           | <input type="checkbox"/> | ▪ Não sabia como fazê-lo.  | <input type="checkbox"/> |
| ▪ Evitava de certa forma uma insegurança, mas mesmo assim tive dificuldades e muitas incertezas.    | <input type="checkbox"/> | ▪ Sempre me senti segura(o) nas aulas e não achei necessário.  | <input type="checkbox"/> |
| ▪ Outro(s) motivo(s)  | <input type="checkbox"/> | ▪ Outro(s) motivo(s)   | <input type="checkbox"/> |

## 10. Que temáticas desenvolve/desenvolveu com os alunos?

---

---

---

---

## 11. Frequenta/frequentou acção(ões) de formação no domínio da Educação Sexual? (Assinale com um X a sua opção)

\_\_\_\_\_ SIM \_\_\_\_\_ NÃO

➤ **Porquê?** (Seleccione com um **X** a(s) opção(ões) em que se revê)

### SIM, porque:

- Sempre me interessei pela temática em questão e, por acaso, consegui obter formação nessa área. ☐
  - Queria trabalhar a temática com os alunos e, como tal, procurei formação específica. ☐
  - Tive oportunidade de frequentar essas acções de formação. ☐
  - A temática enquadra-se nos conteúdos programáticos que lecciono. ☐
  - Sinto-me à vontade para abordar essa temática, quer em acções de formação, quer com os alunos. ☐
  - Outro(s) motivo(s). ☐
- Indique quais: \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

### NÃO, porque:

- Não preciso de formação nessa área, pois sinto-me preparado(a). ☐
  - Apesar de já ter trabalhado nessa temática, nunca tive oportunidade de frequentar acções, embora reconheça que me fez falta. ☐
  - Nunca se proporcionou poder frequentar formação sobre a temática em questão. ☐
  - A temática em nada se enquadra com os conteúdos programáticos que lecciono. ☐
  - Não me sinto à vontade para frequentar esse tipo de acções, pois, inevitavelmente, falamos de nós e dos nossos receios. ☐
  - Outro(s) motivo(s). ☐
- Indique quais: \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

## 12. A frequência dessa(s) acção(ões) facilita/facilitou o seu trabalho com os alunos?

(Assinale com um X a sua resposta)

\_\_\_\_\_ SIM \_\_\_\_\_ NÃO

➤ **Porquê?**

---

---

---

**AS SEGUINTE QUESTÕES DESTINAM-SE A TODOS OS INQUIRIDOS, QUER TENHAM OU NÃO TRABALHADO A TEMÁTICA DA EDUCAÇÃO SEXUAL**

**13. Considere o seguinte dado:**

*No projecto educativo da escola onde se encontra a leccionar vem mencionado como um dos temas aglutinadores a Educação Sexual. Contudo, não se verifica uma implementação consistente e estruturada de um programa Formal<sup>40</sup> de Educação Sexual.*

**13.1 Quais as razões que poderão justificar esta situação?**

---

---

---

---

**13.2 De que modo pensa que deveria ser implementada a Educação Sexual na sua Escola?**

(Ordene por ordem de prioridade (1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>,...))

- Numa perspectiva interdisciplinar e de acordo com os diferentes programas e anos de escolaridade. ☐
  - Como actividade de complemento curricular, mas não de carácter obrigatório para os alunos. ☐
  - Como actividade de complemento curricular, mas de carácter obrigatório para os alunos. ☐
  - Integrada na Área de Projecto. ☐
  - Integrada na disciplina de Formação Cívica, mas com um bloco de 90 minutos. ☐
  - Integrada nas disciplinas de Ciências da Natureza e Ciências Naturais. ☐
  - Integrada na(s) disciplina(s) que lecciono. ☐
  - Integrada na disciplina de EMRC. ☐
  - Como uma disciplina autónoma. ☐
  - Como actividade extra-curricular, de acordo com os interesses dos alunos e a colaboração de profissionais de saúde e/ outros credenciados para tal. ☐
  - De outra forma; ☐
- Indique como: \_\_\_\_\_

<sup>40</sup> Segundo Júlio Machado Vaz (1996:21), entenda-se por Educação Sexual Intencional (Formal ou Não Formal) todo o processo de aprendizagem sistemática desenvolvida por profissionais que passa por uma programação de actividades que vão ao encontro de conteúdos e objectivos previamente previstos. Enquanto a Educação Sexual Formal assume um contexto curricular e o professor é o agente promotor por excelência, a Não Formal assume um contexto extra-curricular (palestras, através de Centros da Juventude, etc).

14. Diversos temas podem ser abordados num programa de Educação Sexual. Dos temas a seguir apresentados, **selecione** os que, em sua opinião, devem/ não devem ser incluídos num programa de Educação Sexual para o 3º ciclo do Ensino Básico.

<b>Programa de Educação Sexual para o 3º ciclo:</b>	<b>A incluir num</b>	<b>A não incluir</b>
<b>TEMAS</b>	<b>programa</b>	<b>num programa</b>
▪ Anatomia e fisiologia do Sistema Reprodutor feminino e masculino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Conceito(s) de sexualidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Fecundação, gestação e parto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Doenças Sexualmente Transmissíveis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Relações Sexuais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Interrupção Voluntária da Gravidez.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Contraceção e Planeamento Familiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Puberdade e Adolescência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Abusos e violência sexual.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Disfunções sexuais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Aspectos morais da sexualidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Comportamentos sexuais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Gravidez na adolescência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Identidade sexual e papéis de género.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Orientação sexual.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Relações interpessoais e afectivo-emocionais(amizade, namoro..)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Outro(s);	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
➤ explicita qual(ais) _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## PARTE II

### **A ESCOLA E A EDUCAÇÃO PARA OS VALORES**

15. A temática da Educação para os Valores em Contexto Escolar tem sido alvo de recentes estudos.

#### **15.1 Concorda que a Escola seja o local onde se promovem valores nos alunos?**

(Assinale com um X a sua resposta)

\_\_\_\_\_ SIM

\_\_\_\_\_ NÃO

➤ **Porquê?**

---

---

---

**16. Considera que a educação para os valores faz parte integrante das suas competências como professor? Porquê?**

---

---

---

**17. Relativamente à Educação Sexual, existe um conjunto de valores básicos consensualmente aceites.**

**17.1 Indique cinco valores que considera importante desenvolver no âmbito da Educação sexual com os alunos. Coloque-os por ordem de prioridade.**

1º 

---

2º 

---

3º 

---

4º 

---

5º 

---

**18 Em sua opinião, quem veicula valores aos alunos? Ordene os itens apresentados por ordem decrescente de influência.**

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| ▪ A família alargada (avós, tios, primos,...) | <input type="checkbox"/> |
| ▪ Os pais                                     | <input type="checkbox"/> |
| ▪ A escola                                    | <input type="checkbox"/> |
| ▪ As(Os) professoras(es)                      | <input type="checkbox"/> |
| ▪ A comunidade local                          | <input type="checkbox"/> |
| ▪ A Igreja                                    | <input type="checkbox"/> |
| ▪ A TV e os media                             | <input type="checkbox"/> |
| ▪ Os pares (amigos, colegas, ...)             | <input type="checkbox"/> |
| ▪ Outro(s) agente(s)                          | <input type="checkbox"/> |
| ➤ Indique qual(ais) _____                     | <input type="checkbox"/> |

**Muito obrigada pela sua colaboração!**



## Questionário aos docentes do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico

O presente questionário faz parte de uma investigação que irá focar a temática da “**Educação Sexual**”, a ser realizada no âmbito do Mestrado em Educação da Universidade do Minho. Conhecer a sua opinião e experiência neste domínio é fundamental para o desenvolvimento do nosso estudo pelo que solicitamos o seu contributo.

O questionário é **anónimo**, no entanto gostaríamos de poder contar com alguns dados pessoais que não interferem com o seu anonimato mas constituem elementos importantes para o nosso trabalho.

O questionário é constituído por duas partes (Parte I - A Escola e a Educação Sexual e Parte II - Educação para os Valores). Constará de questões abertas onde expressará a sua opinião, experiência ou, até mesmo, entendimento sobre determinado assunto (pedimos-lhe que o faça de forma o mais completa possível) assim como de questões fechadas e semi-fechadas onde terá somente de assinalar com um [X] a (s) opção (ões) em que se revê e, ainda, se for o caso, completar com a sua opinião ou conhecimento sobre o assunto em causa.

Após o preenchimento do questionário, agradecemos que o **introduza** na **urna** colocada junto do **PBX** até ao dia **17 de Fevereiro**.

Muito obrigada pela atenção e tempo dispensado

Isolina Virgínia Pereira da Silva

## DADOS PESSOAIS

**SEXO:** ☐ Feminino ☐ Masculino

**IDADE:** ≤ ☐ 29 anos ☐ 30 a 39 anos ☐ 40 a 49 anos ☐ ≥50 anos

### NÚMERO DE ANOS DE SERVIÇO:

☐ 0 a 5 anos ☐ 6 a 15 anos ☐ 16 a 24 anos ☐ ≥25 anos

**CICLO EM QUE LECCIONA:** ☐ 2º C.E.B ☐ 3º C.E.B

## PARTE I

### **A ESCOLA E A EDUCAÇÃO SEXUAL**

*A temática da Educação Sexual despoleta consensos e divergências, não só na forma como é entendida e implementada, mas também na importância e repercussões que pode trazer aos jovens. Interessa-nos, portanto, a sua opinião sobre a temática em questão.*

#### 1. O que é para si 'Educação Sexual'?

---

---

---

---

*De acordo com a legislação em vigor, nomeadamente o Decreto-Lei nº 259/2000 de 17 de Outubro, compete à Escola proporcionar Educação Sexual aos (às) alunos (as).*

#### 2. Já alguma vez trabalhou de forma intencional a temática da Educação Sexual com os (as) alunos (as)?

(Assinale com um **X** a sua opção)

\_\_\_\_\_ SIM

\_\_\_\_\_ NÃO

2.1 Se **SIM**, PASSE PARA A **QUESTÃO Nº 5** E RESPONDA ATÉ AO FINAL DO QUESTIONÁRIO

2.2 Se **NÃO**, **Indique as razões:** (caso tenham existido factores impeditivos, não se esqueça de os mencionar)

---

---

---

3. **Que condições considera essenciais para a abordagem da Educação Sexual com os (as) alunos (as)?** (Assinale com um **X** a sua (s) opção (ões))

- Formação específica dos/as professores/as. ☐  
(domínios científico e científico-didáctico)
- Material didáctico de apoio aos/às professores/as. ☐  
(guia de actividades, livros, videogramas, acetatos, jogos, etc)
- Equipa multidisciplinar que dinamize e apoie os/as professores/as. ☐
- Apoio dos órgãos de gestão da escola. (Assembleia de Escola, C.P, C. E) ☐
- Explicitação das temáticas no Projecto Educativo de Escola. ☐
- Explicitação das temáticas no programa curricular da(s) disciplina(s) que lecciono. ☐
- Apoio do Centro de Saúde local. ☐
- Solicitação por parte dos/as alunos/as. ☐
- Concordância por parte dos pais e encarregados de educação. ☐
- Motivação e à vontade por parte dos/as professores/as e alunos/as. ☐
- Outro(s) ☐
- Especifique: \_\_\_\_\_

4. **Frequenta/frequentou acção (ões) de formação no domínio da Educação Sexual?**

(Assinale com um **X** a sua opção)

\_\_\_\_\_ SIM

\_\_\_\_\_ NÃO

➤ **Porquê?** (Seleccione com um **X** a(s) opção(ões) em que se revê)

**SIM, porque:**

- Sempre me interessei pela temática em questão e, como tal, procurei formação. ☐
- Tive oportunidade de frequentar essas acções de formação. ☐
- As temáticas enquadram-se nos conteúdos programáticos que lecciono. ☐
- Sinto-me à vontade para abordar essas temáticas, quer em acções de formação, quer com os (as) alunos (as). ☐
- Outro (s) motivo (s). ☐
- Indique qual (ais) \_\_\_\_\_

---

---

**NÃO, porque:**

- As temáticas não são do meu interesse. ☐
- Nunca se proporcionou poder frequentar acção (ões) sobre a temática em questão. ☐
- As temáticas em nada se enquadram nos conteúdos programáticos que lecciono. ☐
- Não me sinto à vontade para ouvir e falar sobre esses temas. ☐
- Outro (s) motivo (s). ☐
- Indique qual (ais) \_\_\_\_\_

---

---

**4.1 Se já frequentou acção (ões) de formação, sente-se preparado(a) para trabalhar temáticas de Educação Sexual?** (Assinale com um **X** a sua opção)

\_\_\_\_\_ SIM \_\_\_\_\_ NÃO

➤ **Porquê?**

---



---



---

***PASSE PARA A QUESTÃO Nº 12 E RESPONDA ATÉ AO FINAL DO QUESTIONÁRIO***  
***ESTAS QUESTÕES SÃO ESPECIALMENTE PARA QUEM JÁ TRABALHOU TEMÁTICAS DE EDUCAÇÃO SEXUAL***

**5. Que razões a (o) levaram a abordar a Educação Sexual?**

(Assinale com um **X** a sua(s) opção(ões))

- Faz parte dos conteúdos programáticos da disciplina que lecciono ☐
- É essencial contribuir para a formação integral dos/as alunos/as assim como para o seu bem-estar físico e emocional. ☐
- A prevenção de possíveis comportamentos de risco ☐
- Por solicitação e interesse evidenciado pelos/as alunos/as ☐
- Por ter tido formação na área e sentir-me motivado(a) para abordar essas temáticas. ☐
- Outra (s) razão (ões) ☐
- Especifique: \_\_\_\_\_ ☐

**6. Que condições considera essenciais para a abordagem da E. Sexual em contexto escolar?**

(Assinale com um **X** a sua (s) opção (ões))

- Formação específica dos/as professores/as. (domínios científico e científico-didático) ☐
- Material didático de apoio aos/às professores/as. (guia de actividades, livros, videogramas, acetatos, jogos,...) ☐
- Equipa multidisciplinar que dinamize e apoie os/as professores/as. ☐
- Apoio dos órgãos de gestão da escola. (Assembleia de Escola, C.P, C. E) ☐
- Explicitação das temáticas no Projecto Educativo de Escola. ☐
- Explicitação das temáticas no programa curricular da (s) disciplina (s) que lecciono. ☐
- Apoio do Centro de Saúde local. ☐
- Solicitação por parte dos/as alunos/as. ☐
- Concordância por parte dos pais e/ou encarregados de educação. ☐
- Motivação e à vontade por parte dos/as professores/as e alunos/as. ☐
- Outro (s) ☐
- Especifique: \_\_\_\_\_

**7. Em que contexto trabalha/trabalhou a temática da Educação Sexual?**

(Assinale com um **X** a sua opção)

- Em contexto curricular (em sala de aula). ☐
- Em contexto extra-curricular (seminário, palestra,..). ☐
- Em contexto curricular e extra-curricular (no âmbito de um projecto) ☐

➤ **Quem participa /participou nesse trabalho?**

(Assinale com um **X** a sua(s) opção(ões))

- Professor(a) e alunos/as da turma. ☐
- Professores (as) e alunos/as da escola. ☐
- Pais/Encarregados de Educação. ☐
- Outro (s) ☐
- Especifique:

---

---

**8. Sente/sentiu dificuldades/obstáculos na implementação da Educação Sexual?**

(Assinale com um **X** a sua opção)

\_\_\_\_\_ SIM \_\_\_\_\_ NÃO

➤ Em caso **afirmativo**, **explícite**:

---

---

**9. Que temáticas desenvolve/desenvolveu com os (as) alunos (as)?**

---

---

---

**10. Frequenta/frequentou acção (ões) de formação no domínio da Educação Sexual?** (Assinale com um **X** a sua opção)

\_\_\_\_\_ SIM \_\_\_\_\_ NÃO

➤ **Porquê?** (Seleccione com um **X** a(s) opção(ões) em que se revê)

**SIM, porque:**

**NÃO, porque:**

- |  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Sempre me interessei pelas temáticas em questão e, por acaso, consegui obter formação nessa área. <input type="checkbox"/></li><li>▪ Queria trabalhar essas temáticas com os/as alunos/as e, como tal, procurei formação específica. <input type="checkbox"/></li><li>▪ Tive oportunidade de frequentar essas acções de formação. <input type="checkbox"/></li><li>▪ As temáticas enquadram-se nos conteúdos programáticos que lecciono. <input type="checkbox"/></li><li>▪ Sinto-me à vontade para abordar essas temáticas, quer em acções de formação, quer com os (as) alunos (as). <input type="checkbox"/></li><li>▪ Outro (s) motivo (s). <input type="checkbox"/></li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Não preciso de formação nessa área, pois sinto-me preparado(a). <input type="checkbox"/></li><li>▪ Apesar de já ter trabalhado essas temáticas, nunca tive oportunidade de frequentar acções, embora reconheça que me fazem falta. <input type="checkbox"/></li><li>▪ Nunca se proporcionou poder frequentar formação sobre as temáticas em questão. <input type="checkbox"/></li><li>▪ As temáticas em nada se enquadram nos conteúdos programáticos que lecciono. <input type="checkbox"/></li><li>▪ Não me sinto à vontade para frequentar esse tipo de acções, pois, inevitavelmente, falamos de nós e dos nossos receios. <input type="checkbox"/></li><li>▪ Outro (s) motivo (s). <input type="checkbox"/></li></ul> |
| ➤ Indique quais: _____<br>_____<br>_____   | ➤ Indique quais: _____<br>_____<br>_____   |

**11. A frequência dessa (s) acção (ões) facilita/facilitou o seu trabalho com os/as alunos/as?** (Assinale com um X a sua resposta)

\_\_\_\_\_ SIM

\_\_\_\_\_ NÃO

➤ Porquê?

---

---

**AS SEGUINTE QUESTÕES DESTINAM-SE A TODOS OS INQUIRIDOS, QUER TENHAM OU NÃO TRABALHADO TEMÁTICAS DE EDUCAÇÃO SEXUAL**

12. Considere o seguinte dado:

*No projecto educativo da escola onde se encontra a leccionar vem mencionado como um dos temas aglutinadores a Educação Sexual. Contudo, não se verifica uma implementação consistente e estruturada de um programa formal<sup>41</sup> de Educação Sexual.*

**12.1 Quais as razões que, em seu entender, poderão justificar esta situação?**

---

---

---

<sup>41</sup> Segundo Júlio Machado Vaz (1996:21), entenda-se por Educação Sexual Intencional (Formal ou Não Formal) todo o processo de aprendizagem sistemática desenvolvida por profissionais que passa por uma programação de actividades que vão ao encontro de conteúdos e objectivos previamente previstos. Enquanto a Educação Sexual Formal assume um contexto curricular e o professor é o agente promotor por excelência, a Não Formal assume um contexto extra-curricular (palestras, através de Centros da Juventude, etc).

## 12.2 De que modo pensa que deveria ser implementada a Educação Sexual na sua Escola?

(Ordene por ordem de prioridade (1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª, ...))

- Numa perspectiva interdisciplinar e de acordo com os diferentes programas e anos de escolaridade. ☐
- Como actividade de complemento curricular, mas não de carácter obrigatório para os (as) alunos (as). ☐
- Como actividade de complemento curricular, mas de carácter obrigatório para os (as) alunos (as). ☐
- Integrada na Área de Projecto. ☐
- Integrada na disciplina de Formação Cívica, mas com um bloco de 90 minutos. ☐
- Integrada nas disciplinas de Ciências da Natureza e Ciências Naturais. ☐
- Integrada na (s) disciplina (s) que lecciono. ☐
- Integrada na disciplina de EMRC. ☐
- Como uma disciplina autónoma. ☐
- Como actividade extra-curricular, de acordo com os interesses dos (as) alunos (as) e a colaboração de profissionais de saúde e/ outros credenciados para tal. ☐
- De outra forma; ☐
- Indique como: \_\_\_\_\_

13. Diversos temas podem ser abordados num programa de Educação Sexual. Dos temas a seguir apresentados, **selecione** os que, em sua opinião, **devem/ não devem ser incluídos** num programa de Educação Sexual para o 3º ciclo do Ensino Básico.

<b>Programa de Educação Sexual para o 3º C.E.B:</b> <b>TEMAS</b>	<b>A incluir num</b> <b>programa</b>	<b>A não incluir</b> <b>num programa</b>
▪ Anatomia e fisiologia do Sistema Reprodutor feminino e masculino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Conceito (s) de sexualidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Fecundação, gestação e parto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Doenças Sexualmente Transmissíveis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Relações Sexuais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Interrupção Voluntária da Gravidez.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Contraceção e Planeamento Familiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Puberdade e Adolescência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Abusos e violência sexual.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Disfunções sexuais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Aspectos morais da sexualidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Comportamentos sexuais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Gravidez na adolescência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Identidade sexual e papéis de género.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Orientação sexual.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Relações interpessoais e afectivo-emocionais (amizade, namoro...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Outro (s);	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
➤ Explícite qual (ais) _____		

## PARTE II

### **A ESCOLA E A EDUCAÇÃO PARA OS VALORES**

*A temática da Educação para os Valores em Contexto Escolar tem sido alvo de recentes estudos.*

14. **Considera que a educação para os valores faz parte integrante das suas competências como professor(a)? Porquê?**

---

---

---

15. Relativamente à Educação Sexual, existe um conjunto de valores básicos consensualmente aceites e a desenvolver no âmbito de um programa intencional. **Coloque-os por ordem de prioridade.**

- **Respeito** por **si** e pela **dignidade** do **outro**. ☐
- **Igualdade** de direitos e de oportunidades. ☐
- Respeito pelo **direito à diferença**. ☐
- Reconhecimento de que a sexualidade é **fonte de prazer**, de **comunicação**, de **amor** e de **realização pessoal**. ☐
- Reconhecimento que a **autonomia**; a **liberdade** de escolha e a **responsabilidade** são aspectos essenciais para a estruturação de **atitudes responsáveis** no campo da sexualidade. ☐
- **Promoção** da **saúde** dos indivíduos e dos casais, na esfera sexual e reprodutiva. ☐
- **Respeito** pela **vida** e pela **intimidade** ☐

16. Em **sua opinião, quem veicula valores aos (às) alunos (as)? Ordene os itens apresentados por ordem decrescente de influência.**

- A família alargada (avós, tios, primos,...) ☐
- Os pais ☐
- A escola ☐
- As (os) professoras (es) ☐
- A comunidade local ☐
- A Igreja ☐
- A TV e os media ☐
- Os pares (amigos, colegas,...) ☐
- Outro (s) agente (s) ☐
- Indique qual (ais) \_\_\_\_\_ ☐

**Muito obrigada pela sua colaboração!**



## Questionário aos alunos do 9º ano de escolaridade

O presente questionário faz parte de uma investigação que irá focar a temática da “**Educação Sexual**”, a ser realizada no âmbito do Mestrado em Educação, na Universidade do Minho. Conhecer a tua opinião é fundamental para o desenvolvimento do nosso estudo pelo que solicitamos o teu contributo.

O questionário é **anónimo**, no entanto gostaríamos de poder contar com alguns dados pessoais que não interferem com o seu anonimato mas constituem elementos importantes para o nosso trabalho.

O questionário é constituído por duas partes (Parte I - A Escola e a Educação Sexual e Parte II - Educação para os Valores). Constará de questões abertas onde expressarás a tua opinião e entendimento sobre determinado assunto (pedimos-te que o faças da melhor forma possível) assim como de questões fechadas e semi-fechadas onde terás somente de assinalar com um [X] a(s) opção(ões) em que te revê(s) e, ainda, se for o caso, completar com a tua opinião ou conhecimento sobre o assunto em causa.

Após o preenchimento do questionário, entrega-o à tua professora dentro do envelope em branco.

Muito obrigada pela atenção e tempo dispensado

Isolina Virgínia Pereira da Silva

## DADOS PESSOAIS

**SEXO :** ☐ Feminino

☐ Masculino

**IDADE:** \_\_\_\_\_

## PARTE I

### A ESCOLA E A EDUCAÇÃO SEXUAL

*A Educação Sexual surge regulamentada no Diário da República através do Decreto Lei nº 259/2000 de 17 de Outubro, com o objectivo de promover a Educação Sexual em contexto escolar. Contudo, esta temática origina consensos e divergências, não só na forma como é entendida e implementada, mas também na importância e repercussões que pode trazer aos jovens. Interessa-nos, portanto, a tua opinião sobre a temática em questão.*

#### 1. O que é para ti Educação Sexual?

---

---

---

---

#### 2. Ao longo do teu percurso escolar já abordaste a temática da Educação Sexual?

(Assinala com um **X** a tua opção)

\_\_\_\_\_ SIM

\_\_\_\_\_ NÃO

##### 2.1 Se **SIM**, em que contexto escolar?

(Assinala com um **X** a(s) tua(s) opção(ões))

- Em contexto curricular (em sala de aula). ☐
- Em contexto extra-curricular (seminário, palestra,..). ☐
- Em contexto curricular e extra-curricular (no âmbito de um projecto) ☐

2.1.1 Se na **questão 2.1** respondeste no **contexto de sala de aula**, em que disciplina foi abordado o tema?

---

**3. Consideras que a tua informação/formação sobre sexualidade humana é:**

(Assinala com um **X** a opção em que te revês)

\_\_\_\_\_ Insuficiente    \_\_\_\_\_ Suficiente    \_\_\_\_\_ Boa    \_\_\_\_\_ Muito Boa

**4. Com quem conversas ou te informas sobre assuntos relacionados com sexualidade?** (Assinala com um **X** a(s) tua(s) opção(ões))

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> Pai                    | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Mãe                    | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Outros familiares      | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Amigos                 | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Professores            | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Profissionais de saúde | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Televisão              | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Jornais/ revistas      | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Livros                 | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Outro(s)               | <input type="checkbox"/> |
| ➤ Indica qual(ais) _____                        |                          |

**5. Falas abertamente com os teus pais ou familiares sobre sexualidade?**

(Assinala com um **X** a opção)

\_\_\_\_\_ SIM                      \_\_\_\_\_ NÃO

**5.1** Se respondeste **NÃO**, porque não o fazes? (Assinala com um **X**, a(s) possível(eis) razão(ões))

- ☐ Não me sinto à vontade.
- ☐ Os meus pais /enc. de educação não têm informação suficiente para me esclarecer.
- ☐ Prefiro falar com os meus amigos.
- ☐ Não recorro a ninguém para falar desses assuntos
- ☐ Outra(s) razão.
- Qual(ais)? \_\_\_\_\_

**6. Pensas que a escola deveria abordar temas relativos à Educação Sexual?**

(Assinala com um **X** a tua opção)

\_\_\_\_\_ SIM                      \_\_\_\_\_ NÃO

➤ **Porquê?**

---

---

**7. Achas importante a existência de uma estrutura de apoio (gabinete, equipa,...) para ajudar especificamente os adolescentes/jovens na área da educação sexual?**

**(Assinala com um X a tua opinião)**

\_\_\_\_\_ SIM

\_\_\_\_\_ NÃO

7.1 Se **SIM**, onde achas que deveria funcionar?

**(Assinala com um X a(s) tua(s) opinião(ões))**

- ☐ Na Escola.
- ☐ Na Junta de Freguesia.
- ☐ No Centro de Saúde.
- ☐ Na sede do teu Concelho.
- ☐ Na cidade mais próxima da tua residência.

**8. De que modo pensas que deveria ser implementada a Educação Sexual na tua**

**Escola? (Ordena por ordem de prioridade (1ª, 2ª, 3ª,...))**

- Numa perspectiva interdisciplinar e de acordo com os diferentes programas e anos de escolaridade. ☐
- Integrada na Área de Projecto. ☐
- Integrada na disciplina de Formação Cívica, mas com um bloco de 90 minutos. ☐
- Integrada nas disciplinas de Ciências da Natureza e Ciências Naturais. ☐
- Integrada na disciplina de EMRC. ☐
- Como uma disciplina autónoma. ☐
- Como actividade extra-curricular, de acordo com os nossos interesses e com a colaboração de profissionais de saúde e/ outros credenciadas para tal. ☐
- De outra forma; ☐
- Indica qual: \_\_\_\_\_

9. Diversos temas podem ser abordados num programa de Educação Sexual.

**9.1 Que temas gostarias de abordar num programa de Educação Sexual?**

---

---

## PARTE II

### A ESCOLA E A EDUCAÇÃO PARA OS VALORES

10. Considera as seguintes frases que se referem a atitudes e comportamentos no domínio da Sexualidade Humana. **Assinala** com um **X** a resposta que melhor representa o teu grau de concordância com as afirmações seguintes:

AFIRMAÇÕES	Discordo	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo
▪ É natural que as mulheres sejam sempre mais carinhosas que os homens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Não fica bem a uma rapariga convidar um rapaz para sair.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Os homens devem partilhar as responsabilidades no planeamento familiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ É muito natural que às raparigas lhes caiba as tarefas domésticas pois é inato saberem-no fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Os homens devem dispor de mais 1 hora de lazer, por dia, pois têm normalmente trabalhos mais pesados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ As pessoas homossexuais são psicologicamente doentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Não há nada errado em sentir-se atraído(a) por uma pessoa do mesmo sexo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Os rapazes são mais interessados em sexo que as raparigas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ A melhor prova de amor que se pode dar ao outro é aceitar fazer algo que não queremos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ A decisão de iniciar as relações sexuais deve ser tomada pelo rapaz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ A decisão de usar um método contraceptivo deverá caber à rapariga pois é ela que pode engravidar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Só se deve iniciar uma prática sexual quando se é de maior idade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Uma gravidez enquadrada num casamento é mais saudável do que se se for solteiro(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Não fica bem a uma rapariga comprar preservativos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Os homossexuais masculinos reconhecem-se facilmente pelos seus maneirismos femininos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ As aventuras extra-conjugais são aceitáveis desde que o(a) nosso(a) companheiro(a) não saiba de nada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Os rapazes nunca são pressionados a ter relações sexuais pois eles naturalmente gostam mais de o fazer do que as raparigas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Muito obrigada pela tua colaboração**

**RESULTADO DO QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES DO 2º E 3º CICLO – ANÁLISE DE CONTEÚDO**

**1. O que é para si “Educação Sexual”?**

<b>2PF1</b>	É preparar e ajudar os jovens a integrar a sexualidade na globalidade da sua pessoa e, não apenas reduzir-se à simples abordagem de temas de fisiologia e morfologia. Educar, neste campo, é intervir de forma pedagógica e estruturada e, não permanecermos alheios e indiferentes aos problemas relacionados com este tema.
<b>2PM2</b>	É acima de tudo estar informado e usar essa informação numa forma convincente, responsável e numa perspectiva de formação global.
<b>2PF3</b>	Informar os alunos sobre o funcionamento do sistema reprodutor, modificações físicas e psicológicas na puberdade e adolescência, perigos e DSTs.
<b>2PF4</b>	Esclarecimento e formação de ideias e valores para encarar os factos do dia a dia com saúde física e moral, quer a nível individual quer a nível social.
<b>2PF5</b>	Deveria ser uma área de “aprendizagem” onde o conhecimento do funcionamento do corpo feminino e masculino fosse adquirido a par de abordagens à questão da sexualidade, afectos, valores morais...sinceramente acho que a E.S é uma questão muito difícil de definir e, logo, constituir-se como “educação”...a educação ensina-se??...
<b>2PF6</b>	É um tema que tem objectivos, conteúdos e actividades, tais como outros temas relacionados com a saúde, atitudes e valores.
<b>2PF7</b>	A educação Sexual deve assentar num diálogo de qualidade e transparência que permita ao aluno adquirir explicações adequadas à sua idade e o estímulo a uma reflexão crítica dessas mesmas informações, deve apresentar uma moral sexual recta e actualizada aos nossos tempos que desperte no aluno atitudes e comportamentos responsáveis.
<b>2PF8</b>	É a tentativa de acabar com um tabu.
<b>2PM9</b>	É tornar mais claro e transparente a ideia que temos sobre a educação sexual acabando com um tabu.
<b>2PF10</b>	Transmissão de conhecimentos e informação relativos à sexualidade humana.
<b>2PM11</b>	N.R
<b>2PF12</b>	Formação científica e moral
<b>2PF13</b>	Tentando ser breve, para mim é uma aprendizagem contínua que consiste no respeito pelo desenvolvimento do nosso corpo, respeito pela diferença de sexos. Consiste em aprender e conviver com o nosso corpo de uma forma natural, mas para isso, deverá ser tratados temas como reprodução, relações afectivas, gravidez de risco, doenças sexualmente transmissíveis, etc.
<b>2PF14</b>	É uma informação, certamente difícil, de transmissão delicada e complexa mas indispensável aos jovens de hoje que fazem juntos na mesma idade, a aprendizagem da sua vida sexual
<b>2PF15</b>	N.R
<b>2PM16</b>	É uma área de formação em que se visa, de forma estruturada e intencional, dotar o aprendiz de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores na área dos direitos, conceitos e práticas que visam orientá-lo na sua sexualidade, promovendo, em simultâneo, a sua autonomia, a sua saúde e a realização pessoal com outro(s) indivíduo(s).
<b>2PM17</b>	Acima de tudo é educação. Deve ser dada numa forma perceptível, simples e acima de tudo objectiva. Não deve ser reducionista mas abrangente. As várias temáticas devem ser dadas sem vínculos, sem rótulos. Cada pessoa é uma, como tal, deve perceber a sua maneira de acordo com a sua forma de estar, de acordo com a sua visão do Mundo. Cada Ser Humano deve desenvolver-se sem constrangimentos.
<b>2PF18</b>	N.R
<b>2PF19</b>	N.R
<b>2PF20</b>	É a exploração do tema, abrangendo as diferentes facetas: física, psicológica, afectiva, as emoções, os cuidados a ter, as precauções, as consequências, os comportamentos de risco..., de acordo com a fase etária dos alunos.
<b>2PF21</b>	A educação sexual é uma vertente do processo global da educação que visa a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de valores e atitudes assim como o desenvolvimento de capacidades
<b>2PF22</b>	Preparar os jovens para um relacionamento saudável a nível físico e psicológico face às facilidades e aos perigos que têm de enfrentar cada vez mais cedo.
<b>2PM23</b>	Promoção de conhecimentos de fisiologia humana a este nível, sensibilização para as mudanças

	comportamentais (individuais e sociais) ao longo da vida, ajudar a fomentar valores, pelo respeito a ter por si próprio e pelos outros, desmistificar falsos valores, tabus e encarar a sexualidade como algo que é próprio da natureza humana.
<b>2PF24</b>	É uma componente importante da educação, da formação do indivíduo e como tal há necessidade de a fazer de uma forma saudável e natural, tal como outra qualquer. Cabe à escola a sua parte nesta formação, naturalmente.
<b>3PF1</b>	É educar para a vida a dois, educar para o amor, para a família, preservar-se a si e ao outro, não se prejudicando nem prejudicar.
<b>3PF2</b>	É uma área que deve ter um programa muito bem delineado e que deve ter como objectivo primordial a transmissão sólida de um conjunto de valores, pilares fundamentais para uma puberdade e adolescência com consciência.
<b>3PM3</b>	É um processo de aprendizagem ministrado por profissionais competentes que tem como principais objectivos o desenvolvimento do conhecimento de vários temas, directa ou indirectamente, relacionados com o sexo, de forma a tornar o jovem mais consciente sobre este importante tema do seu crescimento
<b>3PF4</b>	Idealmente e implementada especificamente na escola, seria uma discussão aberta com os alunos em que se poderiam debater temas como as DTS(e outros relativos à saúde e higiene), o uso de preservativo, etc. em que simultaneamente se transmitiriam valores comumente aceites pela sociedade actual, como a importância do amor romântico na adolescência.
<b>3PF5</b>	É aprender quem somos e como nos relacionamos com os outros.
<b>3PF6</b>	Tem a ver com uma educação dos indivíduos relativamente às atitudes e valores que estes devem assumir na prática da sua sexualidade, sem esquecer de abordar os afectos e sentimentos assim como das consequências da sexualidade.
<b>3PF7</b>	N.R
<b>3PF8</b>	É uma forma de preparar os jovens para compreenderem melhor o que se passa consigo a nível físico e psíquico na adolescência e, assim, viverem uma sexualidade mais saudável, tanto consigo próprios como com os outros.
<b>3PF9</b>	N.R
<b>3PM10</b>	Educação sexual pressupõe educação para os valores da afectividade, relações interpessoais, conhecimento científico dos aspectos que rodeiam a reprodução humana, os aspectos biológicos e o “milagre” da vida.
<b>3PF11</b>	Consiste em formar e informar os alunos acerca das suas relações interpessoais tanto no sentido mais lato, como no mais próximo, como transmitir valores importantes para a formação deles, no que concerne a esta temática.
<b>3PM12</b>	A E.S constitui um aspecto fundamental da formação das crianças e jovens, tendo em vista o futuro adulto na plenitude individual (auto-estima) e social (relações interpessoais).A intencionalidade e sistematização desta formação, em contexto escolar, afigura-se como uma prioridade educativa atendendo à predominância actual de “modelos” atomizador e iniciativas pontuais. À educação sexual informal resultante da história de vida de cada indivíduo (contexto familiar, relação com os pares, grupo de pertença-sociais, culturais, religiosos, etc) deve-se acrescentar numa perspectiva democrática de Educação para a Cidadania uma educação sexual, informativa, esclarecedora, multidisciplinar e fundamentalmente não endoutrinadora.
<b>3PM13</b>	Fornecimentos de conhecimentos necessários à construção de uma concepção do que é o sexo na sua perspectiva fisiológica e fundamentalmente no seu enquadramento moral como base importante na relação amorosa.
<b>3PF14</b>	Um espaço de tempo (curricular e extracurricular) no qual possam ser abordados vários assuntos relacionados com o crescimento, desenvolvimento físico e intelectual do indivíduo, relacionamento inter-pessoal e num sentido mais restrito, abordagem de conteúdos mais programáticos tais como: relações sexuais, planeamento familiar, gravidez na adolescência, etc.
<b>3PF15</b>	Tudo o que tem a ver com o desenvolvimento, relacionamento e interacção de um ser humano numa sociedade democrática e equilibrada.
<b>3PF16</b>	A educação sexual está relacionada com sentimentos, emoções, comportamentos, atitudes e reprodução.
<b>3PF17</b>	É permitir às crianças e jovens, através de uma prática de docência (ou não), com um programa e actividades programadas, o conhecimento do seu corpo, o respeito pelos outros, uma vida saudável, ...
<b>3PM18</b>	N.R

## 2.2 Razão por que nunca trabalharam em E.S

<b>2PM2</b>	Fora do âmbito do programa da disciplina que lecciono.
<b>2PF5</b>	Sou professora de Português.
<b>2PF6</b>	A temática da disciplina não proporciona a que se aborde o tema
<b>2PF8</b>	Por não se ter proporcionado.
<b>2PM9</b>	Não porque quando falo da educação sexual falo sempre de uma maneira indirecta sem salientar o tema ou dar demasiada importância, levando o mesmo para a risota e brincadeira.
<b>2PF10</b>	Como nunca tive formação sobre esta temática, não me sinto preparada para a poder trabalhar.
<b>2PM11</b>	Apesar de nunca ter trabalhado de forma intencional a temática, dado que lecciono uma disciplina que, na minha perspectiva se afasta da E.S, pelos assuntos que aborda, já trabalhei o tema de forma superficial em aulas de Formação cívica e no âmbito da direcção de turma.
<b>2PF12</b>	Normalmente lecciono a disciplina de matemática
<b>2PF13</b>	N.R
<b>2PF14</b>	Não é do âmbito da minha disciplina
<b>2PF15</b>	O tema não se adapta às áreas que lecciono
<b>2PM16</b>	O programa da (s) minha (s) área (s) está orientado para outras temáticas bastantes difíceis de conciliar com uma formação para a sexualidade, de carácter estruturado e intencional.
<b>2PF18</b>	As áreas que lecciono não se adapta a esta temática e os alunos nunca se mostraram interessados em abordar este tema.
<b>2PF19</b>	N.R
<b>2PF20</b>	Porque nunca me pareceu oportuno e não estava motivada para isso.
<b>2PF22</b>	A disciplina que lecciono não me proporciona ainda nenhuma ocasião para abordar o tema
<b>2PM23</b>	Só foram abordados temas relacionados a nível da fisiologia humana
<b>2PF24</b>	Não se proporcionou
<b>3PF1</b>	Apenas circunstancialmente, em conversas com os alunos em que o tema surja espontaneamente
<b>3PF2</b>	Porque nunca se proporcionou, pelo facto de não ter outras disciplinas para além da minha: Língua Portuguesa.
<b>3PM3</b>	Não se proporcionou frequentar nenhuma acção sobre a temática em questão.
<b>3PF4</b>	Só lecciono os meus alunos há cerca de 1 mês e ainda não se proporcionou o tema, nem tão pouco sinto já confiança na turma para abordar prontamente alguns assuntos.
<b>3PF5</b>	Intencionalmente não, mas quando se proporciona um debate sobre um determinado tema que tenha relação com a E. S, esse tema é debatido com a maior naturalidade.
<b>3PF6</b>	Não me considero preparada para abordar estes assuntos de forma intencional, além disso são assuntos de tal forma melindrosos que causam, por vezes, situações embaraçosas.
<b>3PF7</b>	Os alunos não o solicitaram
<b>3PF8</b>	Por nenhuma razão particular, apenas porque nunca calhou.
<b>3PF11</b>	É uma área para a qual não estou preparada. Por outro lado também nunca foi solicitada pelos alunos.
<b>3PM12</b>	Apesar desta temática constar no P.E.E e de já Ter frequentado uma acção sobre a temática colaborei na construção de um projecto inserido nessa acção, no qual não foi dada continuidade. As funções que desempenhava na escola implicavam um grande afastamento das actividades lectivas.
<b>3PM13</b>	Na área que lecciono esta temática não tem uma abordagem propriamente dita.
<b>3PF14</b>	Uma vez que não lecciono formação cívica ou área de projecto pouca disponibilidade tenho para abordar estes assuntos. Nas turmas do 9º ano abordo muito ligeiramente quando lecciono o tema conflitos de gerações”.
<b>3PF15</b>	Nunca houve oportunidade nem nunca veio a propósito.
<b>3PM18</b>	Porque não faz parte dos conteúdos programáticos da disciplina que lecciono.



### 12.1 Razões porque na escola em estudo não se implementa a E.S de forma sistemática e intencional

<b>2PF1</b>	Falta de formação específica por parte dos docentes, a preocupação em cumprir os conteúdos programáticos, a deturpação e discordância de certos E. Educação
<b>2PM2</b>	Domínio e à vontade (conhecimento) do assunto. Dinamização do professor na sala de aula, correspondente a um interesse dos alunos sobre a matéria. Apoio dos órgãos de gestão da escola.
<b>2PF3</b>	Não sei
<b>2PF4</b>	Programas extensos, desmotivação na alteração de rotinas.
<b>2PF5</b>	Primeira e única razão: colocou-se esse tema porque há legislação mas não há formação, não há discussão, não há estratégias ( como poderia haver se o PE é uma “realidade virtual”?)
<b>2PF6</b>	Não existe uma “vontade” da Escola em abrir o tema e também há o problema dos “tempos” atribuídos à disciplina; falta de reflexão sobre os programas curriculares, e ver como eles podem integrar um espaço mais formal para a educação sexual.
<b>2PF7</b>	Pouca formação do corpo docente nesta área. Existência de tabus por parte de alguns docentes e pouca valorização do tema em questão.
<b>2PF8</b>	Por falta de formação de professores que possam leccionar este tema
<b>2PM9</b>	A falta de formação de quem possa leccionar estes temas
<b>2PF10</b>	Talvez por falta de professores suficientes com formação adequada para cumprirem um programa formal que se integra no projecto educativo da escola.
<b>2PM11</b>	Penso que as principais razões derivam do facto de não haver uma formação específica na área ao nível dos professores e, talvez, a temática seja ainda um assunto que levante alguma polémica no seio da comunidade educativa.
<b>2PF12</b>	N.R
<b>2PF13</b>	Acho esta questão muito pertinente. Penso que o facto de não existir uma implementação consistente, se deve ao facto de vivermos num país ainda muito atrasado culturalmente. Além disso, é um tema delicado, sensível e polémico e talvez ainda ninguém tenha pegado nisto de uma forma séria pelas razões que invoquei.
<b>2PF14</b>	Não há formação específica dos professores para leccionar uma disciplina de educação sexual
<b>2PF15</b>	Porque não há uma vontade política efectiva em implementar a educação sexual nas escolas. Protela-se ano após ano, tal como em outras temáticas complexas (drogas, aborto,...) esta atitude é reflexo da sociedade.
<b>2PM16</b>	A falta de vontade dos órgãos de decisão da escola, o estatismo e a falta de capacidade de inovação, uma certa dificuldade em gerir currículos já sobrecarregados, uma prática de desresponsabilização face a um documento orientador essencial.
<b>2PM17</b>	Ferir susceptibilidades. O problema da moralidade. Falta de formação dos Encarregados de educação.
<b>2PF18</b>	Porque não há uma vontade política efectiva e coerente para a implementação da educação sexual nas escolas.
<b>2PF19</b>	N.R
<b>2PF20</b>	Porque são muito poucas as pessoas que estão preparadas para o fazer e que estão motivadas para isso.
<b>2PF21</b>	Talvez a não existência de uma equipa multidisciplinar/ coordenadora que dinamize/ apoie os professores.
<b>2PF22</b>	Ainda não ter sido tratado devidamente este tema por quem de direito. Falta de formação dos professores.
<b>2PM23</b>	N.R

<b>2PF24</b>	Receio por parte de alguns professores, falta de à vontade para avançar, falta de um grupo dinamizador, medo da reacção dos pais.
<b>3PF1</b>	O M.E, a escola e Nós ainda não decidimos pegar no tema a sério.
<b>3PF2</b>	N.R
<b>3PM3</b>	Provavelmente porque muitas pessoas ainda não se sentem à vontade para abordar o tema, ou talvez devido à mentalidade conservadora da maioria dos portugueses.
<b>3PF4</b>	Como são recém chegada à escola ainda não tenho uma noção sobre a realidade desta.
<b>3PF5</b>	N.R
<b>3PF6</b>	A implementação da E. S na escola implica que haja uma abertura dos E.E e um à vontade dos professores, situação que ainda não foram concretizados.
<b>3PF7</b>	N.R
<b>3PF8</b>	Não faço a mínima ideia, pois é a primeiro ano que estou nesta escola.
<b>3PF9</b>	Ausência de reuniões interdisciplinares para fazer uma articulação, falta de apetência por parte de todos os agentes educativos. Como disciplina única não tem cabimento devido à carga horária dos alunos.
<b>3PM10</b>	Não é uma temática prioritária nos programas das diferentes disciplinas, os professores não se sentem à vontade para tratar o tema e temem eventuais repercussões negativas junto dos enc. de educação.
<b>3PF11</b>	Falta de formação nesta área bem como a não adaptação da temática a algumas disciplina.
<b>3PM12</b>	Existem enorme dificuldade de articulação horizontal e até verticalmente sob o ponto de vista curricular que impedem a estruturação do referido programa. A autonomização da temática enquanto componente curricular e a revisão de conteúdos programáticos no âmbito das diferentes disciplinas poderão ser caminhos convergentes para a estruturação do referido programa.
<b>3PM13</b>	Pelo facto de educação sexual não fazer parte dos conteúdos programáticos disciplinares favorece esta situação.
<b>3PF14</b>	Falta de uma linha de orientação para a abordagem deste assunto. Não se definiu um “ <i>timing</i> ” curricular nem tão pouco actividades a desenvolver neste âmbito ( quer a nível de escola quer a nível de intervenção da comunidade) penso que será necessário estabelecer um principio, deverá haver um espaço curricular obrigatório onde alunos, professores e profissionais de saúde abordem esta temática tão vasta mas também muito rica principalmente para jovens adolescentes e crianças do 2º ciclo.
<b>3PF15</b>	Esta situação justifica-se devido aos constantes desentendimentos e desacordos que tem havido à volta desta temática. É um tema demasiado “ atrevido e polémico” para uma sociedade conservadora e fechada como a nossa.
<b>3PF16</b>	Falta de formação dos professores.
<b>3PF17</b>	O facto de esta área ser (ou deveria ser) abordada numa área curricular disciplinar – Ciências Naturais, possivelmente faz com que os outros elementos da comunidade educativa “pensem” que este assunto deve ser tratado pelos Prof. que leccionam esta área e dentro da comunidade escolar também devem existir alguns preconceitos ou falta de à vontade para abordar esta temática.
<b>3PM18</b>	N.R

#### 14. Justificação da competência de educar para os valores pelos professores do 2º e 3º ciclos

<b>2PF1</b>	Sim, na sociedade competitiva em que vivemos, os valores são muitas vezes esquecidos. É necessário, como tal, que a Escola intervenha e interiorize nos jovens valores que a família muitas vezes despreza.
<b>2PM2</b>	O professor deverá incentivar e transmitir valores morais, atitudinais e éticos na formação global dos alunos.
<b>2PF3</b>	Sim, os valores devem ser transmitidos às novas gerações pelos pais e professores.
<b>2PF4</b>	Sim, a estrutura e bem-estar do indivíduo/sociedade apoiam-se nesses valores.
<b>2PF5</b>	Sim, não consigo dissociar o meu papel de educador do de formador/professor.
<b>2PF6</b>	Sim, educar implica sempre “educar para os valores”, valorização e respeitar.
<b>2PF7</b>	Sim, recebi formação nessa área e devo proporcioná-la aos alunos. Hoje mais do que nunca é preciso educar para os valores para que cada um seja capaz de se respeitar a si próprio para poder respeitar os outros. O fundamental da vida passa por saber estar consigo e com os outros.
<b>2PF8</b>	Sim porque é um assunto que poderá ter de ser abordado em qualquer ocasião
<b>2PM9</b>	Sim, como pedagogo e pessoa devo sensibilizar para as suas competências.
<b>2PF10</b>	Sim, porque a integração de valores no contexto educativo contribui para uma cidadania com valores
<b>2PM11</b>	Sim, considero. Penso que a nossa função não é somente formar os alunos no âmbito dos conteúdos dos diversos programas disciplinares, mas, também, contribuir para a formação da identidade do aluno como pessoa numa comunidade.
<b>2PF12</b>	Sim, porque não concebo uma educação sem valores
<b>2PF13</b>	Sim, porque família e escola devem estar a trabalhar em consonância
<b>2PF14</b>	Sim, o respeito pelos outros, o altruísmo, a generosidade e a entrega não se explicam, é necessário demonstrar quotidianamente e continuamente através da prática assim como o valor destes valores.
<b>2PF15</b>	Sim. Educar é mais do que o conteúdo que lecciono na sala de aula. Um professor é um educador
<b>2PM16</b>	Sim, qualquer intervenção junto dos alunos, ainda que sujeita a um determinado currículo, pressupõe um acto educativo enformado por valores. Todos os docentes são portadores de valores e, sobretudo em níveis de ensino básico, é fundamental uma educação para os valores.
<b>2PM17</b>	Sim, a palavra educar quer dizer isso mesmo. Caso contrário, não seria professor. Ser professor é isto e muito mais.
<b>2PF18</b>	Sim, porque um professor é um educador.
<b>2PF19</b>	N.R
<b>2PF20</b>	Sim, porque me parece que faz parte das tarefas de um educador, quer seja pai/mãe, professor(a), independentemente da disciplina leccionada.
<b>2PF21</b>	N.R
<b>2PF22</b>	Sim, porque para além de ter a preocupação de transmitir saber, tenho a obrigação de formar pessoas
<b>2PM23</b>	N.R
<b>2PF24</b>	Sim, porque qualquer professor é educador e não pode excluir-se da sua função e deve aproveitar qualquer situação que proporcione esse tema
<b>3PF1</b>	Sim, educar pressupõem um todo, não por partes, ensinar conteúdos pressupõe integrá-los no contexto social, familiar e humano.
<b>3PF2</b>	Sim, porque o prof. não deve transmitir unicamente conteúdos mas também valores.
<b>3PM3</b>	Sim, porque um professor não deve ser passivo e deve orientar os seus alunos para os principais valores a defender na nossa sociedade.
<b>3PF4</b>	Sim, numa época em que a escola é muitas vezes a “família” do aluno (pais e filhos não se vêem) e em que o fosso entre a escola e a família se alarga, cabe à escola transmitir aos alunos valores morais

	comummente aceites pela sociedade.
<b>3PF5</b>	N.R
<b>3PF6</b>	Considero uma parte integrante das minhas competências visto no sistema de ensino, seja qual for a disciplina leccionada, está sempre patente uma educação para os valores, muitas vezes com base nas atitudes e pontos de vista assumidos pelo professor.
<b>3PF7</b>	Sim, é impossível não reparar quando as atitudes são incorrectas e se não reagirmos estamos a aprovar, o que seria incorrecto.
<b>3PF8</b>	Sim, pois a missão do professor não é somente ensinar mas educar e formar os alunos numa perspectiva cívica e moral.
<b>3PF9</b>	Sim, como católica tenho a obrigação de transmitir a mensagem dos valores que me transmitiram, não descorando a abertura ao saber ouvir e dialogar com espírito crítico...
<b>3PM10</b>	Sim, porque quer queiramos quer não a nossa actuação como professores tem implicitamente uma transmissão de valores.
<b>3PF11</b>	Sim, porque para além de ensinar compete igualmente o formar os nossos alunos procurando transmitir valores importantes para o seu crescimento e vida futura.
<b>3PM12</b>	Só enquanto facilitador das aprendizagens. Isto significa que devo possibilitar aos alunos o acesso à informação e a “descodificação” da mesma. Penso que não devo transmitir, na medida do possível, uma “doutrina” devo sim, estimular o espírito crítico.
<b>3PM13</b>	Sim, é suposto a escola ter um papel determinante na construção dos nossos homens do futuro e também a ela mas não só a quem compete pelo menos balizar valores base para a cidadania.
<b>3PF14</b>	Sim, compete aos professores promover um desenvolvimento equilibrado do indivíduo no que diz respeito à aceitação da diferença e respeito pelo outro como indivíduo, independentemente da disciplina que leccionamos.
<b>3PF15</b>	Considero obrigatório e premente um professor leccionar a sua disciplina, mas também, e com a mesma importância, todos os valores morais, sociais e cívicos que enquadram o aluno numa sociedade.
<b>3PF16</b>	Sim, sempre que é oportuno abordar valores como o respeito, a tolerância, a partilha, a responsabilidade, etc. tão importantes para o crescimento dos nossos alunos como pessoas. São tanto ou mais importantes do que os conteúdos de cada disciplina.
<b>3PF17</b>	Sim, no entanto, esta é uma área sensível (uma vez que não saímos da faculdade com uma licenciatura em “valores”, como tal, estes são muito pessoais e será que são os mais correctos? O que é correcto?
<b>3PM18</b>	N.R

## RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS DOS ALUNOS – ANÁLISE DE CONTEÚDO

9ºW

De uma amostra de 25 alunos 10 alunos são do sexo feminino (8 com 14 anos; 1 com 15 e 1 com 16) e 15 do masculino (2 com 13, 11 com 14 e 2 com 15). Idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos

### 2. O que é para ti “Educação Sexual”?

Código	Respostas obtida
9W1F	Maneira diferente de informar as pessoas do que é a sexualidade
9W2F	É uma <i>aula</i> onde poderíamos obter informações úteis para o nosso crescimento, principalmente seria muito útil nesta fase em que estamos a adolescência
9W3F	A E.S é uma disciplina como as outras em que abordamos temas relacionados com a sexualidade do homem e da mulher.
9W4F	É uma forma de dar a conhecer aos jovens tudo o que tem directamente ou indirectamente a ver com o sexo e a adolescência.
9W5F	Pode nos esclarecer sobre dúvidas que possamos ter e também um meio de informação sobre todas os cuidados que devemos ter.
9W6F	É uma <i>aula</i> onde alguém, de preferência um adulto, nos fala sobre sexo e onde podemos tirar as nossas dúvidas acerca deste assunto. Acho que devia haver educação sexual em todas as escolas, não só para os jovens tirarem as dúvidas mas também para informar os alunos sobre o sexo, visto hoje em dia este tema ser ainda tabu e muitos pais não querem ou não se sentem bem a falar deste tema com os seus filhos.
9W7F	É um assunto que deve ser abordado pois é um meio de estar informado para se poder iniciar a vida sexual sem perigo de se apanharem várias doenças
9W8F	É um meio de ajuda para esclarecer muitas dúvidas dos jovens que por esta idade têm muitas dificuldades e muitas perguntas.
9W9M	É mais uma disciplina para aprender determinadas coisas que podem vir a ser necessárias.
9W10M	É uma maneira de aprendermos a viver com a nossa vida sexual e de aprender mais sobre ela.
9W11M	É uma disciplina que existe nas escolas e que nos ajuda em algumas dúvidas que nós possamos ter em relação à sexualidade.
9W12M	É uma disciplina que nos informa sobre a sexualidade.
9W13M	É uma temática que nos informa acerca da sexualidade e nos previne das vantagens e desvantagens da sexualidade e acho que é sempre importante estarmos informados sobre isto.
9W14M	É uma disciplina de bastante interesse e pode ser muito útil no futuro
9W15M	É ensinar os jovens como se devem prevenir e como devem fazer as coisas para, mais tarde, não se virem a arrepender de alguns erros que possam cometer.
9W16M	É uma maneira de as pessoas se prevenirem no dia-a-dia no que diz respeito ao sexo.
9W17M	Pode ser uma aula igual a qualquer outra somente se fala de uma coisa em que à muitos preconceitos.
9W18M	É uma disciplina em que se fala abertamente e se explica e ensina a sexualidade.
9W19M	É a preparação do futuro
9W20F	É uma aula onde podemos tirar dúvidas e falar abertamente sobre isso para que não tenhamos problemas no futuro.
9W21M	É um tema onde nos informam os vários tipos de coisas que nos pode acontecer, como apanhar a SIDA e outro as doenças sexualmente transmissíveis.
9W22M	É falar sobre as consequências e efeitos da sexualidade
9W23F	É conhecer os vários métodos contraceptivos e também como usá-los, é alertar os alunos das várias consequências que o acto sexual pode ter e estar preparado(a) para essas consequências ou saber evitá-las.
9W24M	É uma disciplina que nos ensina a ter uma vida sexual segura e feliz.
9W25M	É uma disciplina que existe para informar as pessoas o que é a sexualidade.

## 9º X

De uma amostra de 28 alunos 13 alunos são do sexo feminino e 15 do masculino .Todos os alunos possuem 14 anos excepto 1 rapaz com 15 anos

Código	Respostas obtida
9X26M	É a comunicação de um assunto que nos remete para algumas dúvidas e essas precisam e ser esclarecidas por um determinado grupo especializado sobre o assunto.
9X27F	É uma disciplina que fala sobre várias coisas relacionadas com o sexo
9X28M	É uma forma de nós aprendemos a sexualidade
9X29F	Disciplina, no caso das escolas, que nos dão mais informação sobre sexualidade
9X30M	É a forma de aprendermos a conhecer a sexualidade e como nos protegemos
9X31M	Forma que os professores arranjam para nos informar sobre a sexualidade que muitas vezes os alunos saem das escolas sem qualquer informação sobre esse tema.
9X32F	N.R
9X33M	É uma disciplina que ensina os perigos do sexo, como e quando se deve fazer sexo
9X34M	Disciplina em que os professores ensinam os alunos sob a temática da sexualidade
9X35M	N.R
9X36M	Temática que tenta ajudar e orientar as pessoas na sua vida sexual e na repercussão que esta tem na sociedade
9X37M	Prepara-nos para enfrentar um das coisas mais relevantes na nossa vida. O sexo e os seus problemas.
9X38F	Tem haver com sexualidade e todo o respeito que devemos ter perante este tema presente na nossa vida humana.
9X39F	São as transformações que os rapazes e as raparigas sofrem na adolescência e sua vida amorosa
9X40M	É uma forma de esclarecer e promover o conhecimento de assuntos relacionados com a sexualidade.
9X41M	É uma maneira de aprendermos a estar prevenidos para futuras relações
9X42F	É algo para nos ensinar a usar certas coisas, ou seja, os contraceptivos e as causas que pode provocar
9X43F	É a relação entre duas pessoas, é uma demonstração de amor por parte das duas pessoas. A decisão desse acto deve ser feita por ambos.
9X44F	Meio de transmitir aos jovens os conceitos principais sobre a sexualidade no seu futuro, as precauções.
9X45F	É ensinar as coisas básicas mas essenciais para termos relações sexuais seguras e para estarmos informados sobre este assunto.
9X46F	É um modo de ficar a saber as coisas mais importantes e essenciais sobre o sexo. Acho que é muito importante não termos dúvidas sobre este tema e penso que não deveríamos ter vergonha em falar nele
9X47F	É uma matéria que tem por critério nos ensinar a sexualidade
9X48F	É uma “ disciplina” que nos ajuda a compreender melhor os nossos problemas
9X49F	É uma disciplina que nos dá a conhecer as consequências dos nossos actos imaturos e sem lógica.
9X50M	É uma disciplina onde se pode esclarecer ou tirar dúvidas sobre este tema
9X51M	É uma disciplina que estuda o sexo
9X52M	É uma forma de aprendermos para mais tarde podermos utilizar. Saber quais são os métodos para não engravidar, etc.
9X53M	É falar sobre o que devemos usar para haver acto sexual

## 9º K

De uma amostra de 23 alunos 9 alunos são do sexo feminino (4 com 14 anos; 4 com 15 e 1 com 16) e 14 do masculino (10 com 14, 3 com 15 e 1 com 16). Idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos

Código	Respostas obtida
9K54M	Disciplina que deveria ser introduzida nas escolas para nos esclarecer as nossas dúvidas.
9K55M	Forma de tomarmos conhecimento acerca de sexo e todas as questões que giram á volta desta temática
9K56M	Uma disciplina onde se fala de relações sexuais

<b>9K57M</b>	É um meio de nos informar sobre esse tema
<b>9K58M</b>	N.R
<b>9K59M</b>	É a ciência que engloba tudo o que tem a ver com a adolescência, puberdade e os problemas derivados das violações sexuais.
<b>9K60M</b>	É uma maneira de nós sabermos e informamo-nos sobre a sexualidade
<b>9K61F</b>	N.R
<b>9K62F</b>	É poder tirar as dúvidas e avisar-nos de possíveis doenças
<b>9K63F</b>	É uma forma de alertar as pessoas das doenças que possam vir a ter
<b>9K64F</b>	É um método para conhecer melhor a vida sexual e para estarmos mais informados sobre o que nos pode acontecer em relação a isso.
<b>9K65F</b>	É um estudo sobre o nosso próprio corpo e a relação com outras pessoas
<b>9K66F</b>	É uma forma de aprendermos o que é a sexualidade, quais os riscos das relações, ...
<b>9K67F</b>	Permite-nos saber algo mais sobre a sexualidade, sobre o que por vezes pensamos que sabemos e que afinal não está correcto
<b>9K68F</b>	Ensina-nos a prevenirmos para o futuro e para nos informar sobre o que é o sexo.
<b>9K69M</b>	É uma informação sobre o sexo, o nosso corpo, etc
<b>9K70M</b>	N.R
<b>9K71F</b>	É uma área interessante e que deveria ser do interesse de todos, porque afinal é uma coisa normal que nos ocorre ao longo da vida.
<b>9K72M</b>	É educar e dar a conhecer aos jovens de hoje os cuidados a ter com a iniciação da vida sexual
<b>9K73M</b>	É uma maneira de alertar os alunos para os perigos que possam ocorrer mais tarde
<b>9K74M</b>	N.R
<b>9K75M</b>	N.R
<b>9K76M</b>	É uma aula para tirar dúvidas e aprender coisas do nosso dia-a-dia.

## 9º Z

De uma amostra de 24 alunos 14 são do sexo feminino (1 com 13, 10 com 14 e 3 com 15 anos) e 10 do masculino (8 com 14 anos e 2 com 15). Idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos

<b>Código</b>	<b>Respostas obtida</b>
<b>9Z77F</b>	É a informação sobre tudo o que envolve a sexualidade, adolescência, conhecer o que nos acontece nesta e a prevenção de doenças e sexo seguro (evitar a gravidez)
<b>9Z78F</b>	É uma forma de aprendermos algumas ideias sobre o tema e esclarecermos algumas dúvidas que podemos ter acerca da nossa vida
<b>9Z79M</b>	Troca de amor, de carícias, de olhares e de algo mais
<b>9Z80F</b>	É uma forma de aprendermos algo mais sobre o assunto e de esclarecer dúvidas e aprendermos mais a lidar com isso
<b>9Z81F</b>	É falar de vários temas acerca da sexualidade
<b>9Z82F</b>	É um tema que devi ser mais abordado do que é, as pessoas ainda têm muitos preconceitos sobre o assunto e têm que os perder. Este assunto devia ser mais trabalhado nas escolas.
<b>9Z83F</b>	É algo muito importante
<b>9Z84M</b>	É tudo o que tem a ver com a sexualidade
<b>9Z85M</b>	É uma disciplina como outra qualquer, embora um pouco diferente
<b>9Z86M</b>	É um modo de prevenção das DST's e de gravidezes indesejadas
<b>9Z87F</b>	É dar informações sobre o assunto para que os alunos como eu saibam do que se trata ou também sabermos tudo sobre a sexualidade sem tabus
<b>9Z88M</b>	É formação acerca do tema e aprender a lidar com a sexualidade
<b>9Z89F</b>	É aprender a lidar com a sexualidade
<b>9Z90M</b>	É tirar as dúvidas aos jovens e saber o que fazem de bem e errado
<b>9Z91F</b>	N.R
<b>9Z92M</b>	É para nós aprendermos coisas sobre a vida sexual
<b>9Z93M</b>	É para aprendermos tudo sobre a vida sexual
<b>9Z94F</b>	É uma disciplina em que podemos abordar e discutir assuntos relacionados com o tema e tirar as

	nossas dúvidas
<b>9Z95F</b>	Deveria ser uma disciplina de escolha numa escola pois é algo que não tenho curiosidade, para já, em saber
<b>9Z96M</b>	É um tema em que se houvesse cá na escola seria bom para os alunos do 5º e 6º ano
<b>9Z97F</b>	É uma coisa normal que se deveria de falar na escola porque existem muitas pessoas que estão muito mal informadas
<b>9Z98F</b>	É um conjunto de temas que nos esclarece sobre a sexualidade dos jovens, sobre métodos contraceptivos, DST's, sentimento, homossexualidade, enfim, uma infinidade de temas
<b>9Z99F</b>	É uma área que nos esclarece sobre a sexualidade
<b>9Z100M</b>	É uma educação que trata as prevenções sexuais, as doenças que podemos contrair se não tivermos informação suficiente e as exclusões sociais provocadas por essas doenças

## 9º Y

De uma amostra de 19 alunos 9 são do sexo feminino (1 com 14 anos; 7 com 15 e 1 com 16) e 10 do masculino (2 com 14, 4 com 15 e 4 com 16). Idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos

Nota: 1 aluno é transferido após o inquérito para o 9ºA

<b>Código</b>	<b>Respostas obtida</b>
<b>9Y101F</b>	É uma forma de aprendermos sobre a sexualidade
<b>9Y102M</b>	É uma aula onde são ensinadas as maneiras correctas de usar os contraceptivos e o que pode causar o não uso ou o uso incorrecto destes.
<b>9Y103M</b>	É a chamada disciplina que nos desenvolve a nossa mente sobre o assunto do sexo. Além disso, o mais importante é poder tirar dúvidas e colocar questões que às vezes não se pode ter com os pais e tem-se nesta disciplina
<b>9Y104F</b>	É uma disciplina onde aprendemos tudo sobre a sexualidade no ser humano
<b>9Y105M</b>	É uma disciplina ou um meio para os jovens aprenderem mais coisas
<b>9Y106F</b>	É o estudo de tudo o que envolve o sexo e a vida sexual
<b>9Y107M</b>	É o estudo de assuntos sobre a sexualidade
<b>9Y108M</b>	É algo onde aprendemos sobre sexo
<b>9Y109F</b>	É o estudo do sexo, da vida sexual, dos problemas...
<b>9Y110F</b>	É um tema que alerta-nos para os cuidados que devemos ter num acto sexual. Informa-nos como devemos agir em relação ao sexo, para que não tenhamos consequências "drásticas".
<b>9Y111F</b>	É uma aula onde podemos tirar algumas dúvidas
<b>9Y112M</b>	É quando pessoas têm dúvidas e há pessoas próprias para as esclarecer
<b>9Y113F</b>	É como uma disciplina onde nós é comunicado certas formas e actos que devemos seguir para nos desenvolvermos, se possível, da melhor forma
<b>9Y114M</b>	Não sei mas deve ser uma disciplina para nos elucidar acerca da nossa vida sexual.
<b>9Y115M</b>	É uma aula como todas as outras mas o tema principal é o sexo e tudo o que o rodeia
<b>9Y116M</b>	É um meio de nos ensinar o que devemos fazer quando formos maiores
<b>9Y117F</b>	É tudo o que tem a ver com sexualidade, métodos contraceptivos, etc.
<b>9Y118F</b>	É ser educada moralmente relativamente ao sexo (masculino e feminino) e também é saber lidar com o sexo oposto.
<b>9Y119M</b>	N.R

## 6. Pensas que a escola deveria abordar temas relativos à Educação Sexual?

<b>Código</b>	<b>Respostas afirmativas e justificação obtida:</b>
<b>9W1F</b>	Alertar e informar ainda mais os alunos sobre o que é a sexualidade
<b>9W2F</b>	Manter os alunos informados
<b>9W3F</b>	Para o futuro dos jovens embora alguns adolescentes não tenham maturidade para falar sobre este tipo de assuntos.
<b>9W4F</b>	É mais um meio de informação
<b>9W5F</b>	Para ajudar e é algo onde necessitamos de estar informados.



<b>9W6F</b>	Esclarecimento de eventuais dúvidas por parte dos jovens
<b>9W7F</b>	É importante estar informado para posteriormente não apanhar doenças ou correr riscos.
<b>9W8F</b>	Estando na adolescência e muitos de nós tem dúvidas
<b>9W9M</b>	N.R
<b>9W10M</b>	É importante aprendermos sobre este tema
<b>9W11M</b>	Ajudar os alunos em algumas dúvidas
<b>9W12M</b>	Toda a gente devia estar informada sobre esse assunto
<b>9W13M</b>	Toda a gente ficava a conhecer e compreender mais sobre educação sexual
<b>9W14M</b>	Estarmos bastante informados acerca da educação sexual
<b>9W15M</b>	Para dar a conhecer aos jovens como se pode prevenir a transmissão de doenças e evitar a gravidez. É importante saber fazer bem as coisas.
<b>9W16M</b>	Para nos prepararmos para o futuro
<b>9W17M</b>	Há muitos jovens que não sabem nada sobre sexualidade
<b>9W18M</b>	Existe muita ignorância sobre o assunto assim como muitos tabus
<b>9W19M</b>	Para ficarmos a saber coisas que não sabemos
<b>9W20F</b>	Para esclarecer pessoas que não tenham quem as esclareçam *(fraco diálogo com os pais)
<b>9W21M</b>	Deveríamos aprender mais sobre essa matéria
<b>9W23F</b>	Embora haja muita informação sobre esse assunto há sempre novas coisas a aprender.
<b>9W24M</b>	Ainda há muita gente que não sabe ter uma vida sexual saudável e segura.
<b>9W25M</b>	Para prevenir as pessoas
<b>Código</b>	<b>Resposta negativa e justificação obtida</b>
<b>9X26M</b>	Só para quem necessitar de se informar

<b>Código</b>	<b>Respostas afirmativas e justificação obtida</b>
<b>9X27F</b>	Para termos mais informação sobre algo que vamos precisar
<b>9X28M</b>	Para nós conhecermos melhor o assunto, os benefícios e consequências da sexualidade
<b>9X29F</b>	As pessoas não estão tão informadas sobre o assunto e mesmo os que têm sempre se pode aprender mais
<b>9X30M</b>	Para preparar os alunos para os seus actos
<b>9X31M</b>	É mais uma maneira de nos informarmos
<b>9X32F</b>	Os alunos que não estão bem informados podiam ficar esclarecidos sobre alguma dúvida
<b>9X33M</b>	Porque acho que temos direito a saber quais os perigos de fazer sexo, quando e como devemos fazer sexo
<b>9X34M</b>	Para nos inteirarmos do assunto
<b>9X35M</b>	É importante ter na escola para aqueles que não a podem ter fora dela
<b>9X36M</b>	É muito importante estarmos informados sobre o assunto para podermos agir adequadamente quando somos confrontados com esses assuntos
<b>9X37M</b>	Porque a sexualidade vai ter grande relevo na nossa vida e devíamos estar informados para a “enfrentar”
<b>9X38F</b>	Para ficarmos mais informados sobre sexualidade
<b>9X39F</b>	Acho que devemos estar informados acerca deste assunto pois é muito importante
<b>9X40M</b>	É um assunto muito importante para o nosso desenvolvimento e para a nossa saúde
<b>9X41M</b>	A escola serve para nos formar e educar e a educação sexual também deve fazer parte dessa informação
<b>9X42F</b>	É importante abordar este tema com os jovens e falar das precauções e contras
<b>9X43F</b>	Para nos informar sobre os riscos que estamos sujeitos e precauções a ter
<b>9X44F</b>	Ajudar os jovens a esclarecer dúvidas importantes para o seu relacionamento sexual
<b>9X45F</b>	Acho importante as pessoas estarem informadas sobre este assunto, principalmente os jovens que têm vontade de experimentar coisas novas
<b>9X46F</b>	É muito importante pois é um meio de nos informarmos e tirarmos as dúvidas
<b>9X47F</b>	Penso que será essencial para quem um dia se casar
<b>9X48F</b>	Os alunos devem estar mais informados porque hoje em dia esse tema é muito importante na vida das pessoas
<b>9X49F</b>	Hoje em dia há cada vez mais jovens grávidas e com doenças
<b>9X50M</b>	Algumas pessoas podiam-se informar sobre o assunto sem perguntar a alguém

<b>9X51M</b>	É necessário estar informado
<b>9X52M</b>	Os jovens precisam de aprender para mais tarde saberem utilizar
<b>9X53M</b>	Poderíamos ficar a saber melhor o que é a sexualidade

<b>Código</b>	<b>Resposta obtida</b>
<b>9K54M</b>	N.R
<b>9K55M</b>	Seria uma forma de abordar este tema sem tabus e informar os alunos sobre o tema.
<b>9K56M</b>	É importante para o nosso futuro
<b>9K57M</b>	Para nos informar e manter informados sobre o assunto pois é do nosso interesse
<b>9K58M</b>	Para ajudar os alunos a compreender a sexualidade
<b>9K59M</b>	Temos de estar preparados para qualquer eventualidade que ocorra relacionado com o tema
<b>9K60M</b>	É uma coisa que nós precisamos de saber
<b>9K61F</b>	Para dar a conhecer aos alunos algumas informações importantes porque a ignorância é muita e isso pode lhes prejudicar no futuro
<b>9K62F</b>	Para os jovens irem preparados e sem dúvidas e para saber tudo acerca desse tema
<b>9K63F</b>	Os alunos iriam ficar mais informados sobre essa matéria
<b>9K64F</b>	Para estarmos mais informados e poder tirar dúvidas
<b>9K65F</b>	É bastante importante para a nossa formação mas especialmente para o nosso futuro
<b>9K66F</b>	Há jovens que não têm a devida informação sobre a sexualidade e não têm ninguém em casa para os informar
<b>9K67F</b>	Pois assim conseguiríamos tirar sempre as dúvidas que temos e se debatêssemos o assunto seria proveitoso.
<b>9K68F</b>	Para melhor formação do nosso futuro e para que não haja problemas connosco
<b>9K69M</b>	Para informar os alunos e evitar consequências indesejadas.
<b>9K70M</b>	Assim saberíamos mais sobre a educação sexual e abordávamos esse tema
<b>9K71F</b>	É uma coisa interessante e do interesse de todos
<b>9K72M</b>	Para prevenir os jovens das possíveis doenças que podem surgir quando se tem uma vida sexual activa e as protecções a usar.
<b>9K73M</b>	Os alunos ficavam melhor informados acerca da sexualidade
<b>9K74M</b>	N.R
<b>9K75M</b>	São assuntos de interesse para toda a vida
<b>9K76M</b>	É engraçado

<b>Código</b>	<b>Respostas afirmativas e justificação obtida</b>
<b>9Z77F</b>	É importante termos informação para não fazermos asneiras mais tarde
<b>9Z78F</b>	É melhor para esclarecer dúvidas a muitos alunos
<b>9Z79M</b>	N.R
<b>9Z80F</b>	É sempre uma forma de aprendermos mais e ficarmos mais esclarecidos. Devia haver na escola mais.
<b>9Z82F</b>	Para cada um de nós se sentir mais informado sobre este tema
<b>9Z83F</b>	Para sabermos mais coisas sobre a educação sexual
<b>9Z84M</b>	Porque hoje em dia a educação sexual é um tema que preocupa e que é importante para a sociedade
<b>9Z85M</b>	Porque também é importante
<b>9Z86M</b>	Porque é importante na vida de um jovem
<b>9Z87F</b>	A nossa escola aborda muitas vezes e acho que é necessário pois assim obriga-nos a saber e a falar disso sem qualquer tabu
<b>9Z88M</b>	Para as pessoas estarem informadas acerca deste assunto
<b>9Z89F</b>	É importante para a nossa formação
<b>9Z90M</b>	Para explicar aos jovens de hoje o que realmente é a educação sexual
<b>9Z91F</b>	Eu já abordei mas penso que existe muitas pessoas com as mesmas dúvidas que eu tenho
<b>9Z92M</b>	Para manter os alunos informados sobre a vida sexual
<b>9Z93M</b>	Para aprendermos ainda mais sobre a vida sexual
<b>9Z94F</b>	Para nos dar informações suficientes para encarmos o assunto de forma séria
<b>9Z95F</b>	Para dar a conhecer e esclarecer a todos dúvidas
<b>9Z96M</b>	Era um tema importante em que a maior parte dos alunos desta escola gostaria de ter a disciplina de educação sexual

<b>9Z97F</b>	Há muitos alunos que não sabem nada sobre isto
<b>9Z98F</b>	Ainda existe um elevado número de jovens que desconhece os assuntos relacionados com a educação sexual
<b>9Z99F</b>	Temos de andar informados
<b>9Z100M</b>	É um assunto de interesse para todos

<b>Código</b>	<b>Respostas afirmativas e justificação obtida</b>
<b>9Y101F</b>	Porque é algo que é perfeitamente normal e deve ser tratado como isso, faz parte do quotidiano
<b>9Y102M</b>	É bom que toda a gente esteja informada sobre educação sexual
<b>9Y103M</b>	Acredito que diminuiria as taxas de mães adolescentes mas este país em algumas situações não aprende com os erros!
<b>9Y104F</b>	A ignorância neste assunto muitas vezes dá maus resultados, as gravidezes indesejadas em adolescentes
<b>9Y106F</b>	Existem certos alunos que têm vergonha de dizerem que não sabem certas coisas
<b>9Y107M</b>	É um assunto de interesse para a juventude
<b>9Y108M</b>	Para que quem tem dúvidas as possa esclarecer
<b>9Y109F</b>	É importante começarmos já na escola a aprender os riscos, os problemas, ...
<b>9Y110F</b>	Há muitas pessoas, muitas delas crianças, que não têm consciência das consequências o sexo
<b>9Y111F</b>	Para estarmos mais informados
<b>9Y113F</b>	Para melhorar a informação dos jovens em relação a esta área
<b>9Y114M</b>	Seria bom para quem não tem à vontade para falar com os pais
<b>9Y115M</b>	É um tema muito importante e que há alguma falta de informação
<b>9Y116M</b>	N.R
<b>9Y117F</b>	Hoje em dia há cada vez mais gente sem se prevenir
<b>9Y118F</b>	Seria importante para esclarecer dúvidas
<b>9Y119M</b>	As pessoas deviam saber mais sobre essa disciplina
<b>Código</b>	<b>Respostas negativas e justificação obtida</b>
<b>9Y105M</b>	N.R
<b>9Y112M</b>	É um tema que não deve ser posto na escola

## GUIÃO DA ENTREVISTA INICIAL ÀS PROFESSORAS ESTAGIÁRIAS

*Como é do seu conhecimento a nossa escola encontra-se numa fase de repensar e projectar um programa de Educação Sexual. Contudo, é certo que a temática despoleta consensos e divergências não só na forma como é entendida e implementada, mas também na importância e repercussões que podem trazer aos jovens. Interessa-me portanto a sua opinião já que de forma voluntária aceitou trabalhar esta temática com alunos/as do 9º ano de escolaridade.*

- Gostaria que fizesse uma breve apresentação (**Nome, idade, formação académica e razão pela qual optou por ser professora**).

### PARTE I

#### PERCURSO ACADÉMICO E PESSOAL EM EDUCAÇÃO SEXUAL

*Reflecta um pouco sobre o seu percurso escolar, desde o Jardim-de-infância até ao 4º ano da Licenciatura que frequenta...*

**1. Ao longo do seu percurso académico, abordou a temática da Educação Sexual? Se SIM, em que contexto escolar?**

**Em que disciplina (s)/unidade (s) curricular (es)?**

**Se NÃO, porque considera que tal não aconteceu?**

*Reporte-se ao seu tempo de adolescente...*

**2. Quais eram as suas principais inquietações relacionadas com a sexualidade?**

**3. Falava abertamente com os seus pais e/ou familiares sobre sexualidade?**

**Se SIM, quais os temas abordados?**

**Se NÃO, porquê?**

**Como se informava sobre assuntos relacionados com a sexualidade?**

**4. Quem teve/tem um papel importante na sua (in) formação sobre sexualidade?**

### PARTE II

#### A ESCOLA E A EDUCAÇÃO SEXUAL

**1. O que é para si 'Educação Sexual'?**

**2. Pensa que a escola deveria abordar temas relativos à Educação Sexual? Porquê?**

**3. Que razões a levaram a aceitar abordar a Educação Sexual com os (as) alunos (as) do 9º ano?**

**4. Que condições considera essenciais para essa abordagem?**

**5. Sente dificuldade (s)/receio (s) na abordagem da temática com os/as alunos/as?**

**Se SIM, explicita-as.**

**6. Considera que vai necessitar de formação nesta área? Porquê?**

**7. Considere o seguinte dado:**

*No projecto educativo da escola onde se encontra a leccionar vem mencionado como um dos temas aglutinadores – a Educação Sexual. Contudo, não se verifica uma implementação consistente e estruturada de um programa formal de Educação Sexual.*

**7.1 Quais as razões que, em seu entender, poderão justificar esta situação?**

**8. De que modo pensa que poderia ser implementada a Educação Sexual na nossa Escola?**

**9.** Diversos temas podem ser abordados num programa de Educação Sexual. Dos temas a seguir apresentados, **diga** os que, em sua opinião, **devem/ não devem ser incluídos** num programa de Educação Sexual para o 3º ciclo do Ensino Básico. (foram lidos pela entrevistadora)

<b>Programa de Educação Sexual para o 3º C.E.B: TEMAS</b>	<b>A incluir num programa</b>	<b>A não incluir num programa</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Anatomia e fisiologia do Sistema Reprodutor feminino e masculino.</li><li>▪ Conceito (s) de sexualidade.</li><li>▪ Fecundação, gestação e parto.</li><li>▪ Doenças Sexualmente Transmissíveis.</li><li>▪ Relações Sexuais.</li><li>▪ Interrupção Voluntária da Gravidez.</li><li>▪ Contraceção e Planeamento Familiar.</li><li>▪ Puberdade e Adolescência.</li><li>▪ Abusos e violência sexual.</li><li>▪ Disfunções sexuais.</li><li>▪ Aspectos morais da sexualidade.</li><li>▪ Comportamentos sexuais.</li><li>▪ Gravidez na adolescência.</li><li>▪ Identidade sexual e papéis de género.</li><li>▪ Orientação sexual.</li><li>▪ Relações interpessoais e afectivo-emocionais (amizade, namoro...)</li><li>▪ Outro (s); Explícite qual (ais)</li></ul>		

PARTE III

**A ESCOLA E A EDUCAÇÃO PARA OS VALORES**

A temática da Educação para os Valores em Contexto Escolar tem sido alvo de recentes estudos.

**10. Considera que a educação para os valores faz parte integrante das suas competências como professora? Porquê?**

**11.** Relativamente à Educação Sexual, existe um conjunto de valores básicos consensualmente aceites e a desenvolver no âmbito de um programa intencional.

**11.1 Que valores básicos considera importantes para trabalhar com os/as alunos/as?**

**12. Em sua opinião, quem veicula valores aos (às) alunos (as)?**

*Muito obrigada por me ter concedido esta entrevista*

## RESULTADO DAS ENTREVISTAS ÀS PROFESSORAS EM FORMAÇÃO INICIAL

*Como é do seu conhecimento a nossa escola encontra-se numa fase de repensar e projectar um programa de Educação Sexual. Contudo, é certo que a temática despoleta consensos e divergências não só na forma como é entendida e implementada, mas também na importância e repercussões que podem trazer aos jovens. Interessa-me portanto a sua opinião já que de forma voluntária aceitou trabalhar esta temática com alunos/as do 9º ano de escolaridade.*

### Entrevista concedida pela professora estagiária A – PEA

**Gostaria que fizesse uma breve apresentação dizendo, por favor o seu Nome, a idade, a sua formação académica e razão pela qual optou por ser professora.**

*Chamo-me **PEA**, tenho 23 anos, tirei o curso de ensino de Biologia-Geologia e desde pequena que queria ser professora, não tinha definido, propriamente, uma área em concreto mas decidi ser professora não só para transmitir conhecimentos mas para conseguir chegar aos jovens, como gostaria que alguns professores tivessem conseguido chegar até mim, e houve deles que o conseguiram, ser sobretudo um amigo e ajudar no desenvolvimento não só dos conhecimentos mas também na parte pessoal.*

### PERCURSO ACADÉMICO E PESSOAL EM EDUCAÇÃO SEXUAL

**Reflecta um pouco sobre o seu percurso escolar, desde o Jardim-de-infância até ao 4ºano da Licenciatura que frequenta...**

**Ao longo do seu percurso académico, abordou a temática da Educação Sexual? Se SIM, em que contexto escolar?**

**Em que disciplina(s)/unidade(s) curricular(es)?**

**Se NÃO, porque considera que tal não aconteceu?**

*Sim, na faculdade e... agora aqui na escola. Na faculdade foi mesmo uma abordagem mínima sobre o que seria a Educação Sexual nas escolas, mas mesmo mínima, não foi propriamente falar dos programas, foi mais umas bases, umas ideias do que será a E.S.*

**Lembra-se de alguma actividade que tenha feito... de algum jogo? Não**

**Foi só expositivo? Sim**

**Foi-lhe fornecida bibliografia específica para esta temática?**

*Não, falamos só. Fez a distinção entre a ideia antiga que há de que falar de Educação Sexual é falar de sexo e de relações sexuais, tentou mudar essa ideia nas nossas cabeças e dizer que é muito mais do que isso, que é também falar de afectos, falar de relacionamentos entre pessoas, que não têm propriamente o companheiro, é também os amigos, os pais.*

**E no seu percurso escolar no ensino básico ou secundário abordou esta temática? Abordou o sistema reprodutor feminino e masculino?**

*Dei a anatomia... mas agora uma abordagem de educação sexual não, nada que eu considere que foi Educação Sexual.*

**Porque considera que não teve Educação Sexual?**

*Acho que ainda apanhei um bocado daquela ideia... o receio de falar acerca disso, que ao falar estejam a incentivar os jovens à prática sexual... ainda há essa ideia.*

**Reporte-se ao seu tempo de adolescente...**

**Quais eram as suas principais inquietações relacionadas com a sexualidade?**

*Não sei,...inquietações... às vezes há sempre aquele receio de conhecer o sexo oposto... depois, há aquelas inquietações da tipo... sou bonita ou não?... será que vou ser bem aceite...inquietações típicas das adolescentes...e pensar na própria relação sexual, que às vezes imaginámo-las um pouco idílicas, como as vemos nos filmes e aquela sensação que temos que ser perfeitas... receios ao pensar se estamos à altura, se vamos conseguir criar aquele cenário que vemos nos filmes e que pensamos que é o real.*

#### **Falava na altura abertamente com os seus pais ou familiares sobre sexualidade?**

*Mais ou menos, acho que na altura na viragem para a adolescência, houve alguns problemas, não havia grande abertura, esta surgiu mais tarde, se bem que ainda não é completa. Também há coisas que não podem ser relatadas aos pais pois têm haver com a nossa intimidade, contudo, outras puderiam ser faladas mas, a pessoa ainda se retrai, ainda não se tem um à vontade completo para se falar com os pais. Senti algumas mudanças quando nos fomos tornando mais velhos e eles foram vendo que éramos pessoas responsáveis. Penso que por parte dos pais também há o receio de que o facto de nos falarem nos puderem incentivar ou até mesmo a falar de algo para o qual ainda nem sequer estamos a pensar. Senti que fui ganhando bastante à vontade para falar com os meus pais, não tanto para falar de coisas mais íntimas, mas sobretudo dos relacionamentos. Quando era adolescente nem sequer falava quando tinha um namorado ou tinha problemas e agora já.*

#### **Mas gostava de ter tido, nessa altura, uma abertura dialogal maior ou considera que até foi melhor assim?**

*Eu acho que teria sido bom se nessa altura tivesse essa abertura tal como tenho hoje e, até ainda mais, pois acho que há sempre receios e necessitamos de falar com alguém que seja nosso amigo e quem melhor do que os nossos pais? Só que é preciso haver essa receptividade, assim como de mim para os meus futuros filhos... não considero que hoje sinta reflexos dessa falta de diálogo ou que seja uma pessoa diferente por causa disso.*

#### **Quem teve/tem um papel importante na sua (in)formação sobre sexualidade?**

##### **Como se informava sobre assuntos relacionados com a sexualidade? Consultava livros, revistas...?**

*Gostava muito de ler e de me informar sobre a sexualidade, relações e relações humanas, era a minha forma de esclarecer as minhas dúvidas e ao mesmo tempo, acho que o facto de se ter um namorado com quem se mantém uma relação durante muito tempo pode ajudar. Como éramos bastante abertos um com o outro as dúvidas eram faladas, ajudavamo-nos um ao outro e íamos esclarecendo as nossas dúvidas e os nossos medos. Ah, também tinha uma tia que era bastante nova, o que foi muito bom e, em quem se podia confiar, ela mantinha essa descrição que tanto é necessário.*

#### **Recorda-se de algum livro que tenha lido que considere que a tenha marcado na sua (in)formação sobre sexualidade, para além do seu namorado?**

*Não propriamente revistas, eu gostava muito de ler artigos sobre algo que se descobria sobre o corpo da mulher ou do homem, a maneira como a mulher sente isto ou aquilo...*

#### **Quem considera que hoje em dia tem um papel importante na (in)formação dos jovens sobre sexualidade?**

*Hoje em dia... acho que é os pais, ou melhor, quem devia ter esse papel era os pais, é claro que a escola também poderia ajudar mas o papel principal deverá ser dos pais.*

### **A ESCOLA E A EDUCAÇÃO SEXUAL**

#### **O que é para si 'Educação Sexual'?**

*Acho que vai desde a parte biológica, digamos assim, até ao que nós ouvimos falar ontem, das doenças sexualmente transmissíveis, falar acerca de homossexualidade, falar dos valores e das relações humanas, falar do afecto e do amor. Actualmente estes temas têm sido um bocado esquecidos, são temas difíceis de abordar... pôr os alunos de uma turma a falar disso, é muito complicado, mas são aspectos, muito importantes cultivar a amizade entre os alunos, trabalhar com eles temas de relacionamento interpessoal.*

#### **Pensa que a escola deveria abordar temas relativos à Educação Sexual? Porquê?**

*Acho que sim, era mais uma maneira de os jovens se sentirem acompanhados nesses aspectos, a família é o principal local mas a escola pode também contribuir...se contribui para a formação dos alunos também deve abordar esses temas, por mais difíceis que eles sejam de abordar pois está a contribuir para a formação pessoal dos alunos. Aliás quando falamos em educação, falamos inerentemente na formação pessoal dos alunos, não é só conteúdos do programa, são também as atitudes, e a formação do aluno como pessoa logo também deve passar*

*por aí, o conhecimento de si, não só do ponto de vista anatómico e fisiológico mas também, o conhecimento de tudo o que é inerente a essa parte física.*

**Na faculdade teve alguma disciplina ou abordou alguns temas relacionada com a Educação Sexual?**

*Directamente não. Em Psicologia do Desenvolvimento falamos da adolescência e tivemos uma professora de Didáctica da Biologia que nos sensibilizou para o tema falando da importância da Educação Sexual.*

**Que razões a levaram a aceitar abordar a Educação Sexual com os(as) alunos(as) do 9º ano?**

*Acho que estão em idade disso, e deve ser visto como uma ajuda que contribuiu para a formação dos alunos, como ainda não tiveram até ao momento, o que é uma pena pois acho que deve começar desde cedo...claro que de forma diferente.*

**Mas a partir de que idade e de que forma?**

*Sendo isto formação pessoal, acho que desde a primeira classe, falar, por exemplo de temas como a amizade, e encarar isto naturalmente, há sempre temas e maneiras para fazer formação pessoal e sexual, fazer joginhos, etc.*

**Que condições considera essenciais para essa abordagem?**

*A nível pessoal, investigar muito acerca do tema e... muito de Psicologia, se calhar, vou pedir livros a uma prima que já desenvolveu um trabalho como este pois é Psicóloga, vou falar com ela para me ajudar, tenho de perceber de psicologia. Deve ser feito em grupos pequenos que tivessem intimidade...*

**Então nunca devia ser num grupo turma?**

*Acho que não, é muito complicado. Os alunos de uma turma até podem ter amizade uns pelos os outros e darem-se bem mas terem intimidade para poderem falar das suas situações, acho que é mais complicado, quando falo em E.S seria, para mim, num grupo que tivessem empatia, grupo de amigos...até podiam ser mistos.*

*Há pessoas que consideram que se devia fazer separadamente, raparigas para um lado e rapazes para outro, eu acho que desde que tenham à vontade, podia até ficar ao critério deles, se quisessem ter separado, tudo bem...provavelmente, o que iria acontecer era as raparigas quererem ficar separadas dos rapazes, e penso importante haver a parte de acompanhamento individual, onde a Psicóloga da escola e até mesmo a própria professora, ter disponibilidade para falar com o aluno(a) pois, há alunos que em grupo não se sentem à vontade para falar, e até haver espaço para o que se chama perguntas anónimas porque surgiam questões que não surgem em grupo, mesmo que tenham intimidade. Há sempre coisas que não contam aos colegas mas que gostariam de falar.*

**Sente dificuldade(s) ou receio(s) na abordagem da temática com os/as alunos/as?**

**Se SIM, explicita-as.**

*Perguntas indiscretas feitas pelos alunos (riso) ... e ficar um bocado sem saber o que responder, ... e acho que também para conseguir falar, vou ter que me informar muito mais, sinto que tenho que investigar porque quem está a formar tem que saber muito mais do que a sua própria vivência..., vão surgir as vivências dos alunos e, para falar acerca disto, e conseguir dar resposta ou orientação, é preciso estar preparado e, não é com, a minha experiência que eu consigo falar acerca do tema, ... consigo um bocadinho...*

**Considera que vai necessitar de formação nesta área? Porquê?**

*Acho que sim, não sou detentora do Saber, aquilo que sei é do que me informei mas como vou lidar com pessoas de vários estratos, com diversas situações familiares, por isso preciso de formação.*

**Considera que nesta Escola é possível implementar a educação sexual de forma mais intencional?**

*Isso não sei pois ainda estou há pouco tempo na escola e não conheço a maioria dos professores, tenho dificuldade em responder, era preciso falar... só que se calhar não se fala disso... (riso), decerto há mais gente interessada em abordar este tema só que não se fala (riso).*

**Considere o seguinte dado: No projecto educativo da escola onde se encontra a leccionar vem mencionado como um dos temas aglutinadores – a Educação Sexual. Contudo, não se verifica uma implementação consistente e estruturada de um programa formal de Educação Sexual.**

**Quais as razões que, em seu entender, poderão justificar esta situação?**

*Acho que ainda continua a existir os mesmos medos de antigamente, os mesmos tabus, penso que continua a existir a ideia de que a E.S. é falar de relações sexuais, há professores que não compreenderam o que é a E.S. e a*



sua abrangência, e também um certo receio de não saber lidar com o tipo de questões e problemáticas de que podem ser levantadas.

**De que modo pensa que poderia ser implementada a Educação Sexual na nossa Escola?**

*Não sei, talvez criar mesmo a disciplina de educação sexual ou então como a educação sexual faz parte, a meu ver da formação pessoal, integra-la no programa de Formação Cívica, eu não estou bem a par do programa, quando falamos de valores e atitudes, também é isso, não é só saber comportar numa sala de aula ou num espaço público.*

**Diversos temas podem ser abordados num programa de Educação Sexual. Dos temas a seguir lidos, diga os que, em sua opinião, devem/ não devem ser incluídos num programa de Educação Sexual para o 3º ciclo do Ensino Básico.**

*Considero que todos os que me leu. Bom, se existir uma interdisciplinaridade entre a Educação Sexual e Ciências Naturais há temas que se podem excluir do programa ou até mesmo complementar, tais como, a anatomia e a fisiologia do sistema reprodutor feminino e masculino, fecundação, gestação e parto, as DST's, etc, uma vez que já são abordados nessa disciplina, se não, devem mesmo fazer parte do programa de educação sexual. O conceito de sexualidade é muito importante pois existe muita confusão sobre o que significa, adolescência, puberdade e planeamento familiar é crucial e violência sexual também porque ninguém está livre...é muito importante, mesmo muito importantes os aspectos morais da sexualidade porque acho que às vezes se esquece os aspectos morais...as relações sexuais é que acho que não...não sei bem, talvez sim.*

**Existe alguma temática em que não se sinta tão preparada para abordar?**

*Acho que em muitas... (riso), não domino totalmente tudo, há temáticas que me sinto mais preparada devido à minha formação, a anatomia e fisiologia do sistema reprodutor, a fecundação, a gestação e parto, agora quando vejo, os abusos e violência sexual considero que é preciso ter bastante formação no domínio da Psicologia para abordar esses temas.*

**A ESCOLA E A EDUCAÇÃO PARA OS VALORES**

**A temática da Educação para os Valores em Contexto Escolar tem sido alvo de recentes estudos.**

**Considera que a educação para os valores faz parte integrante das suas competências como professora? Porquê?**

*Acho que sim, sem dúvida, até se deve fazer em todas as disciplinas.*

**Relativamente à Educação Sexual, existe um conjunto de valores básicos consensualmente aceites e possíveis de se desenvolver no âmbito de um programa intencional.**

**Que valores básicos considera importantes para trabalhar com os/as alunos/as?**

*O respeito... até pela diferença, a amizade, a amizade é muitas vezes entendida como estamos juntos e conversamos bem, mas para mim é a entajada, o apoio e por isso acho que se deve falar com os alunos isso.*

**Em sua opinião, quem veicula valores aos(as) alunos(as)?**

*Devem ser os pais, não sei se são... nem sempre o são... os pais muitas vezes acham que devem ser os professores mas em minha opinião os valores são formados em casa.*

*De início, a escola e os professores podem dar uma ajuda, assim como toda a sociedade em geral. Quando falo em pais incluo também os familiares próximos, embora muitas vezes não se verifica esse papel pelos pais. Para mim, a escola tem um papel secundário, os professores também, é um apoio. A TV, actualmente, desvincula os valores (riso), até os perverte, a TV poderia ser um meio mas não. Os amigos também vinculam, já que têm a mesma idade. A Igreja também pode ter, mas lá está, a igreja inicialmente tinha ideias retrógradas mas agora já não tanto, entretanto perderam-se algumas pessoas. É notório a mudança. Quando se fala da Igreja há uma repulsa por parte de muitas pessoas mas também não têm à vontade para debater algumas questões. Os professores se forem vistos como amigos, também podem ser, é claro com o distanciamento necessário entre professora e aluno.*

**Entrevista concedida pela professora estagiária B – PEB**

**Gostaria que fizesse uma breve apresentação dizendo, por favor o seu Nome, a idade, a sua formação académica e razão pela qual optou por ser professora.**

*Chamo-me PEB, tenho 28 anos, estou a terminar o curso de Geologia, via educacional, tirado na Faculdade de Ciências, gosto de ser professora porque gosto muito de lidar com jovens e com as pessoas em geral, gosto de aprender com eles e claro transmitir os conhecimentos meus...*

**Mas sempre pensou ser professora?**

*Desde de pequenina, houve uma altura, durante o liceu, que gostava de seguir engenharia genética, quando no 11º ano falei dos cromossomas, da hereditariedade, gostei muito disso, mas devido à falta de investigação desse curso cá em Portugal, optei por ser professora.*

**PERCURSO ACADÉMICO E PESSOAL EM EDUCAÇÃO SEXUAL**

**Reflecta um pouco sobre o seu percurso escolar, desde o Jardim-de-infância até ao 4ºano da Licenciatura que frequenta...**

**Ao longo do seu percurso académico, abordou a temática da Educação Sexual? Se SIM, em que contexto escolar?**

**Em que disciplina(s)/unidade(s) curricular(es)?**

**Se NÃO, porque considera que tal não aconteceu?**

*Sim, num contexto mesmo a nível de conteúdos, provavelmente em noções básicas de saúde, algumas coisas no 10º ano, mas lembro-me que não de uma forma normal, era mais do tipo tradicional. Lembro-me de uma professora de Biologia que me chamou à parte e me falou dos locais de planeamento familiar, era uma professora que gostava muito de mim, eu de ela, davamos-nos muito bem...eu tive uma colega que teve um problema, chegou a pensar que estava grávida e a professora falou comigo, eu como era a mais despachada, ela falou para eu informar as minhas colegas. Isto no 10º ano/11º ano, não sei precisar.*

**Mas lembra-se de ter dado o aparelho reprodutor?** *O aparelho reprodutor cheguei a dar, agora assim não sei precisar se foi no 10º ou no 9º ano foi por aí...*

**Reporte-se ao seu tempo de adolescente...**

**Quais eram as suas principais inquietações relacionadas com a sexualidade?**

*Sempre tive uma relação muito aberta com a minha mãe, sempre falei bastante com ela, na altura quando me apareceu a menstruação fiquei assim um bocadinho...apareceu-me muito nova, tinha eu 11 anos e era complicado, pois os meus pais estavam-se a separar e eu fui viver com os meus avós e com os meus primos. Brincávamos todos e eu comecei-me a sentir envergonhada pois já não podia fazer todas as brincadeiras com eles, mas falei com a minha mãe e ela explicou-me que era uma coisa natural. Tive sempre um relacionamento muito aberto, e essa minha professora de Biologia incitou-me a ir falar lá ao planeamento familiar e eu gostei imenso de falar com as médicas e com as psicólogas... nunca tive assim nenhum problema, claro medo, quando se começou a falar do HIV e pronto...sempre que namorei, namorei três vezes durante bastante tempo e nunca tive dúvidas ou problemas.*

**Então considera que na altura já tinha uma boa informação relativamente à sexualidade?** *Sim, digamos que sim.*

**Surgia-lhe qualquer problema e, então falava abertamente com a sua mãe?**

*Falava, na altura de perder a virgindade cheguei a falar com ela e conversar perguntei o que ela achava...falava abertamente de tudo.*

**Quem teve/tem um papel importante na tua (in)formação sobre sexualidade?**

*Sem dúvida, essa tal professora de Biologia e a minha mãe.*

**Como se informava sobre assuntos relacionados com a sexualidade? Consultava livros, revistas...?**

*Sim, lá no centro de atendimento eles deram-me e tinham livros para nós lermos, sempre me interessei por ler e saber... procurei saber quais os benefícios e malefícios da pílula, eles têm lá médicos à disposição, perguntam se temos dúvidas e esclarecem-nos, eu falava com eles e até mesmo cheguei a perguntar quando se devia fazer o Papa Nicolau,...se era muito cedo ou não...mesmo que não seja um problema para mim, gosto sempre de saber, sou muito curiosa...e depois livros e enciclopédias médicas.*

**A ESCOLA E A EDUCAÇÃO SEXUAL**

**O que é para si 'Educação Sexual'?**

*É um termo muito global...engloba muita coisa, talvez o ensino do aparelho reprodutor, educar para o sentimento, o que é isto de ter relações sexuais, como e quando se deve ter relações sexuais, não que haja uma idade própria*

*para isso, mas há muitas adolescentes que acham que sim. Essa minha colega que pensava que estava grávida achava “já tenho idade para perder a virgindade”. É importante compreenderem que as coisas não se passam assim. É importante conhecer os alunos com quem se está a falar, saber quais são os seus receios, os seus medos, falar com eles.*

**Pensa que a escola deveria abordar temas relativos à Educação Sexual? Porquê?**

*Eu acho que sim, de uma forma mais informal, tipo debate, não aulas “normais” mas mais um diálogo, fazer por exemplo um círculo e debater um tema sugerido mesmo pelos alunos, lançar questões e debater, para eles se sentirem à vontade e lançarem as suas dúvidas, os receios e os medos... mais esclarecimento...*

**Na faculdade teve alguma disciplina ou abordou alguns temas relacionada com a Educação Sexual?**

*Não, nunca foi abordado, tudo o que sei foi do que li, da família e não considero que saiba muito, acho que ainda tenho muito que aprender*

**Que razões a levaram a aceitar abordar a Educação Sexual com os(as) alunos(as) do 9º ano?**

*Porque acho que isso para mim foi muito importante... saber das coisas nesta altura, acho que há jovens que cometem muitos erros por ignorância e até mesmo por se quererem afirmar... e para desmistificar um bocado isso, fazê-los compreender que uma pessoa não se precisa de se afirmar na sua sexualidade.*

**Que condições considera essenciais para essa abordagem?**

*Haver uma boa relação entre o professor que vai desenvolver o tema e os alunos e entre os próprios alunos para que se sintam mais à vontade para colocar as suas dúvidas e se possível fazer umas aulas tipo de introdução para os colocar à vontade e para irem relaxando...*

**Sente dificuldade(s)/receio(s) na abordagem da temática com os/as alunos/as?**

**Se SIM, explicita-as.**

*O meu receio é de isto não funcionar, de haver pessoas que não consigam levar o projecto à vante e, também, de haver alunos que brinquem e comecem inibir os colegas e a prejudicar aqueles que estão mais interessados... tenho medo que as coisas não resultem...e considero que devia haver mais apoio do Centro de Saúde, de médicos especialistas em ginecologia, de virem mesmo a estas aulas falarem de certos temas até porque têm mais conhecimento sobre a temática e mais à vontade em falarem sobre o assunto e... talvez os alunos se sintam mais à vontade para colocarem as suas questões.*

**O que considera que a escola pode contribuir e ajudar na implementação da Educação Sexual?**

*A Escola pode esclarecer, tentar evitar que hajam muitos alunos que possam cometer erros, que sejam precoces e muitos não sabendo o que estão a fazer e ...inspirar os alunos, fazer entender que isto é importante e estimular para que estes conversem com os seus pais.*

**Considera que vai necessitar de formação nesta área? Porquê?**

*Acho sim, por mais pesquisas que façamos e informação que tenhamos é sempre importante saber como se pode trabalhar esta temática com os alunos, e além do mais esclarecer algumas das concepções que temos.*

**Considera que nesta Escola é possível implementar a Educação Sexual de forma mais intencional?**

*Acho que sim, pelo ambiente que foi dado a conhecer, apesar de estar cá há pouco, tempo penso que sim, os alunos são “normais”, não há graves problemas de indisciplina e considero que há professores para isso.*

**Considere o seguinte dado: no projecto educativo da escola onde se encontra a leccionar vem mencionado como um dos temas aglutinadores - a Educação Sexual. Contudo, não se verifica uma implementação consistente e estruturada de um programa formal de Educação Sexual.**

**Quais as razões que, em seu entender, poderão justificar esta situação?**

*Falta de empenho de alguns professores, de união e de querer mesmo levar à vante o projecto e talvez de falta de auxílio de outras entidades que possam dar uma ajuda*

**De que modo pensa que poderia ser implementada a Educação Sexual na nossa Escola?**

*Talvez em Área de Projecto, E.A ou mesmo em Formação Cívica. Em A.P existem temas que são desenvolvidos pelos alunos que muitas vezes nem são temas tão necessários para os alunos, a sua formação ou...nas outras duas áreas, talvez com um bloco de 90m com debates, os alunos vão investigando, procurando informação, consultando livros,..*

**E a formação de uma equipa, considera que seria importante?**

**O que gostaria de ter quando iniciasse a trabalhar?**

*Para além da formação específica na temática, materiais de apoio (diferentes métodos contraceptivos para os alunos os conhecerem), alguns depoimentos verídicos de pessoas que já passaram por situações difíceis (gravidez na adolescência, por exemplo) para eles terem mais contacto com a realidade, apoios de médicos especialista para lhes falarem de vários exames de diagnóstico e tratamentos e, modelos dos aparelhos reprodutores*

**Diversos temas podem ser abordados num programa de Educação Sexual. Dos temas a seguir lidos, diga os que, em sua opinião, devem/ não devem ser incluídos num programa de Educação Sexual para o 3º ciclo do Ensino Básico.**

*Todos os temas que me leu excepto alguns que considero que talvez seja de excluir*

**Existe alguma temática em que não se sinta tão preparada para abordar?**

*Talvez as DST (não conheço todas) e disfunções sexuais...de resto acho que me sinto preparada.*

**Pode justificar o porquê de ter dito “talvez” em algumas dos temas a incluir num programa de educação sexual?**

*Abusos e violência sexual é um tema que recentemente tem sido muito debatido e só mesmo se um aluno o quiser, se disser que tem medo todos estamos sujeitos, devemos tentar explicar quais os cuidados a tomar, dizer para que não se sintam culpabilizados mas considero que há outras coisas mais importantes. Os aspectos morais, hoje em dia parece-me que já não são tão relevantes, a religião já não tem um papel tão decisivo...talvez inclui-se esses aspectos morais na orientação sexual acho que cada pessoa tem o seu tempo e não é porque a religião manda que se faz determinada coisa. Acho que não devemos incidir muito nos comportamentos sexuais nem nos relacionamentos interpessoais não me parece muito importante.*

## **A ESCOLA E A EDUCAÇÃO PARA OS VALORES**

**A temática da Educação para os Valores em Contexto Escolar tem sido alvo de recentes estudos.**

**Considera que a educação para os valores faz parte integrante das suas competências como professora? Porquê?**

*Sim, nós também somos um modelo quando estamos em frente aos alunos temos que saber-nos comportar para lhes darmos o exemplo e os orientar.*

**Relativamente à Educação Sexual, existe um conjunto de valores básicos consensualmente aceites e a desenvolver no âmbito de um programa intencional.**

**Que valores básicos considera importantes para trabalhar com os/as alunos/as?**

*Respeito pelos outros, a compreensão, a atitude a tomar...saber ouvir, saber estar, ...*

**Em sua opinião, quem veicula valores aos(às) alunos(as)?**

*Os Pais, sem dúvida, ou pelo menos deveriam ser, pois são as pessoas que passam mais tempo com eles, nos seus actos passam valores, depois os professores, a seguir os colegas, e..... a televisão...não passa de forma correcta, deviam-se preocupar mais com quem vê e não com as audiências, têm um papel importante mas não o cumpre.*

## **Entrevista concedida pela professora estagiária C – PEC**

**Gostaria que fizesse uma breve apresentação dizendo, por favor o seu Nome, a idade, a sua formação académica e razão pela qual optou por ser professora.**

*Chamo-me **PEC**, 23 anos, a terminar a licenciatura de ensino de Biologia - Geologia, estou a fazer o meu estágio aqui na escola e... não optei propriamente dito por ser professora. Inicialmente escolhi Psicologia e coloquei Biologia – Geologia como segunda opção, sempre me disseram que tinha muito jeito para explicar a matéria aos meus colegas, acabei por entrar na minha segunda opção, o que fiquei contente pois estamos sempre a conhecer gente nova.*

## **PERCURSO ACADÉMICO E PESSOAL EM EDUCAÇÃO SEXUAL**

**Reflecta um pouco sobre o seu percurso escolar, desde o Jardim-de-infância até ao 4ºano da Licenciatura que frequenta...**

**Ao longo do seu percurso académico, abordou a temática da Educação Sexual? Se SIM, em que contexto escolar?**

**Em que disciplina (s)/unidade (s) curricular (es)?**

**Se NÃO, porque considera que tal não aconteceu?**

*Desde da preparatória e do secundário quando falamos do sistema reprodutor, etc, Assisti também a várias palestras sobre a Sida e Hepatite. Estava numa escola em que nas paredes havia cartazes informativos e à noite às vezes ocorriam palestra feitas por pessoas que vinham falar sobre diversos temas, Drogas, DST's...*

*Na faculdade, em Psicologia de Desenvolvimento do Adolescente falamos um pouco sobre as diferenças de papéis, diferenças entre rapaz e rapariga a nível físico e hormonal mas muito por alto. Abordamos também a orientação sexual nos adolescentes...digamos que tocamos nessa temática embora de forma breve.*

*Creio que o objectivo não era propriamente de nos formarem nesse campo para que um dia mais tarde pudéssemos vir a fazer E.S nas escolas mas somente para percebermos toda a envolvimento da adolescência. Em Seminário da Biologia, como mero exemplo, falamos do aparelho reprodutor, penso que nada mais do que isto.*

**Reporte-se ao seu tempo de adolescente...**

**Quais eram as suas principais inquietações relacionadas com a sexualidade?**

*(riso) ... Pode parecer absurdo mas nunca tive grandes preocupações, não sei se por ter irmãos mais velhos e nunca ter sido um tema tabu na minha casa tipo, o namorado...a namorada ou... o meu irmão comprar ou não preservativos, nunca foi um assunto escondido na minha casa. Muitas vezes quando ele ia para fora, eu ou a minha mãe ao colocar umas calças na sua mala víamos que tinha preservativos ...nunca foi problema, era normal. A minha mãe sempre tentou falar muito connosco e quando aparecia uma cena mais chocante na TV, nunca nos disse para mudar de canal mas dizia isto não é bem assim, ...as pessoas têm de gostar umas das outras, falava do afecto...*

**Falava abertamente com os seus pais e/ou familiares sobre sexualidade?**

**Se SIM, quais os temas abordados? Se NÃO, porquê?**

*Não, não era um tema que eu abordasse à partida, (riso) nem do tipo de ir ter com eles e dizer "ó mãe tenho dúvidas sobre isto...", mas se surgisse também não era nada que ambas fugíssemos do assunto. Se tinha alguma dúvida em relação ao meu corpo eu falava com ela...do tipo" porquê que as minhas colegas ainda não são menstruadas e eu já sou", era uma conversa normal mas realmente mais a nível do desenvolvimento corporal.*

**Como se informava sobre assuntos relacionados com a sexualidade? Perguntava aos seus irmãos?**

*Perguntar aos meus irmãos não, porque embora eu tenha uma irmã mais velha, ela nem sempre morou connosco. Depois do divórcio dos meus pais ela optou por viver com o meu pai e como os meus irmão não eram do mesmo sexo não me sentia à vontade. Se calhar, se a minha irmã tivesse ficado connosco certamente recorria a ela... mas entre colegas há sempre cochichos sobre um livro que lemos ou ...uma frase que vinha no livro...sempre gostei muito de fazer pesquisa e, como tal, tentei informar-me sobre a temática, em enciclopédias normais, também nas familiares... quando tinha dúvidas procurava esclarece-las.*

**Quem teve/tem um papel importante na sua (in) formação sobre sexualidade?**

*(silêncio...) Não sei, os professores que nos dão a matéria própria mente dita e alguns colegas nas nossas conversas*

## **A ESCOLA E A EDUCAÇÃO SEXUAL**

**O que é para si " Educação Sexual "?**

*Acho que tem que haver uma articulação, eles têm que perceber o que é o corpo, e o seu funcionamento, ... a ovulação, como se forma os óvulos e os espermatozóides, os métodos contraceptivos digamos que a fisiologia e a morfologia do corpo mas isso é dado na disciplina de Ciências. Para além disso, têm de perceber o que está por trás do acto sexual em si, eles tem que entender que não é por seguir este ou aquele e não é porque o outro pressionou. Acho que a educação sexual tem por finalidade consciencializá-los que eles são donos do seu corpo*

*mas têm de o proteger o melhor que podem, tanto a nível das DST's como não fazerem coisas que não querem, perceber que cada um tem o seu ritmo, e cada um tem o seu desenvolvimento corporal... numa turma é natural que haja alunos com desenvolvimento diferentes e uns até serão mais precoces do que outros mas têm que aprender a respeitar o seu corpo.*

### **Pensa que a escola deveria abordar temas relativos à Educação Sexual? Porquê?**

*Acho que sim porque as famílias não o fazem. Acho que se começa em casa, qualquer tipo de educação e hoje em dia pensa-se muito que a educação começa fora de casa, "vais para o colégio para aprender a ser educado" é o que oiço constantemente, que a escola deve educar inclusive as boas maneiras... não concordo!*

*Considero que os pais demitem-se um pouco do seu papel de educadores, nem todos, claro, mas para alguns até as boas maneiras consideram que se aprende na escola... A educação começa desde pequeninos e em casa, inclusive, a da sexualidade.*

*Considero que é muito importante esta formação junto dos alunos, pois ajuda-os a compreender e a consciencializá-los para uma série de atitudes cívicas que devem tomar pela vida fora como cidadãos, por exemplo, perceberem que se nunca fizeram um teste à Sida não podem andar por aí a ter relações sem tomarem precauções, ser usarem preservativo mesmo que tomem a pílula... ainda assistimos a atitudes como estas nos nossos dias. Temos que trabalhar com os alunos atitudes e comportamentos no campo da sexualidade.*

### **Que razões a levaram a aceitar abordar a Educação Sexual com os (as) alunos (as) do 9º ano?**

*A nossa orientadora...e está inserido no programa de Ciências Naturais – estudar o aparelho reprodutor. Também vamos desenvolver um projecto com os alunos do 9º ano sobre a infertilidade no âmbito da Monografia Científica da Faculdade, bom é claro que a proposta da nossa orientadora foi um impulso, mas se ela não nos tivesse falado talvez não o fizesse este ano, mas se houvesse um projecto na escola e me falassem porque não? Cada vez mais esse papel está a ser atribuído aos professores de Ciências em vez de ser atribuído a outros professores de outras disciplinas, mas acho que deveria ser um misto entre os professores de Ciências e a Psicóloga... não somente a Psicóloga ir às escolas dar palestras sobre a temática mas também desenvolver-se em sala de aula o lado mais sensível e mais sentimental da sexualidade, falar do desenvolvimento psico-social. É claro que os outros professores também podem dar o seu contributo, por exemplo, o professor de História pode falar sobre a evolução da sexualidade ao longo dos anos, o papel do homem e da mulher ao longo dos tempos, a própria fertilidade, etc.*

### **Que condições considera essenciais para essa abordagem?**

*Os alunos estarem minimamente preparados e motivados para a temática que se vai abordar, se se perguntar a muitos alunos o que é a educação sexual eles certamente não estarão muito informados sobre o que vai ser abordado, dirão que é falar dos métodos contraceptivos, antes deve-se prepará-los para o que vai ser feito.*

*Penso que se fosse obrigatório a disciplina ou um projecto deste género, certamente que alguns problemas se resolveriam mas não sei se seria boa ideia pois eram uma imposição, seria monótono à partida, até mesmo desmotivante...era mais uma no meio de outras das tantas disciplinas. Acho que todos os alunos deveriam ter Educação Sexual, poderia ser usado a área de projecto pois não seriam avaliados. Depois tem que haver disponibilidade não só da escola mas também do Centro de Saúde Local para os apoiar e até mesmo irem a uma consulta de planeamento familiar, toda a sociedade pode ajudar se houver uma maior abertura para se falar de sexualidade, nomeadamente da parte dos pais. Nas escolas ainda há receio em se falar deste temas com os alunos por causa da reacção dos pais. Nem todos os pais falam com os filhos sobre o uso de pílulas e ou dos métodos contraceptivos...*

### **Sente dificuldade (s)/receio (s) na abordagem da temática com os/as alunos/as?**

#### **Se SIM, explicita-as.**

*Um grande receio não, mas acho que os alunos vão rir-se imenso com certos temas, para eles temas normais já são motivo de riso, acho que a piada que fazem é porque ficam encabulados, é um pouco constrangedor falar de alguns deles, mas é fundamental abordá-los.*

### **Considera que vai necessitar de formação nesta área? Porquê?**

*Acho que é sempre necessário formação porque por mais conhecimentos científicos que tenhamos nunca são suficientes, a formação é fundamental, se assim não fosse, não estava aqui a fazer estágio pois toda a formação científica que adquirir no curso seria suficiente para ser professora, o que sabemos que não é... Para lidar com adolescentes que estão numa fase de vida mais complicada é sempre necessária formação, o próprio conceito de adolescente está sempre a mudar, assim como o de sexualidade.*

**Considere o seguinte dado: No projecto educativo da escola onde se encontra a leccionar vem mencionado como um dos temas aglutinadores – a Educação Sexual. Contudo, não se verifica uma implementação consistente e estruturada de um programa formal de Educação Sexual.**

**Quais as razões que, em seu entender, poderão justificar esta situação?**

*Talvez um certo constrangimento em relação à temática e falta de tempo, todos os professores andam atarefados para cumprirem o programa da sua disciplina.*

**De que modo pensa que poderia ser implementada a Educação Sexual na nossa Escola?**

*Parece-me que os alunos da escola estão abertos à temática, é claro que alguns serão mais tímidos do que outros, mas por certos comentários que se houve nos corredores parece que querem a temática, é claro que abordagem deveria ser gradual ao longo dos diferentes anos de escolaridade, por exemplo, no 5º ano seria mais falar sobre o género: o menino e a menina e as diferenças corporais. Acho que o programa tem de contemplar uma abordagem gradual e de acordo com o estado físico e de desenvolvimento psicológico em que os alunos se encontram, não me parece que se deva falar aos alunos do 5º ano sobre uma relação a dois, o amor, casar e filhos, talvez antes falar do namoro...*

**Diversos temas podem ser abordados num programa de Educação Sexual. Dos temas a seguir apresentados, diga os que, em sua opinião, devem/ não devem ser incluídos num programa de Educação Sexual para o 3º ciclo do Ensino Básico.** (foram lidos pela entrevistadora)

*Todos os temas que me leu são de se incluir num programa de Educação Sexual. Quanto ao conceito de sexualidade penso que também se deve dar uma perspectiva de como evolui ao longo dos tempos. Antigamente só era visto com a finalidade da procriação e hoje em dia já se pensa muito para além disso é giro eles verem que numa determinada época pensava de uma forma e entender toda a evolução, também a influência da cultura, a nossa certamente é muito diferente da muçulmana.*

*As relações sexuais também pois tudo anda à sua volta... (riso), quanto há interrupção voluntária da gravidez considero que é muito importante perceberem o que pode acontecer se não tomarem precauções e não se prevenirem. Os abusos e a violência também, principalmente nos dias de hoje. As disfunções sexuais não será certamente um dos temas mais importantes já que não terão muitas na sua idade ... (riso) mas sempre é bom ficarem com umas noções. Os aspectos morais da sexualidade também porque é obvio que estamos a querer formar os alunos moralmente. Penso, contudo, que nunca deve ser impositivo tal como os comportamentos sexuais, não devemos forçar a nossa ideia, nestes temas como na interrupção voluntária da gravidez, o professor não deve impor a sua opinião, deve-se deixar o espaço para que eles tomem a sua decisão. A nossa missão é dar as bases e aos alunos cabe-lhes tomar a decisão.*

*Acho que de deve falar também da gravidez na adolescência mas numa perspectiva tanto para a rapariga como para o rapaz. Hoje em dia ainda persiste a ideia de que planeamento familiar é para as mulheres, elas é que têm de ter cuidado para não ficarem grávidas. A responsabilidade de uma gravidez é sempre mais atirada para o lado da mulher, é ela que vai gerar o filho durante os 9 meses, que vai ter de “aturar” a criança e cuidar dela até ela crescer, ser autónoma e torna-se num adulto. Acho que devemos trabalhar com os alunos o aspecto da responsabilidade e fazê-los entender que um filho não é feito a um mas a dois, e como tal, ambos têm de assumir as responsabilidades, a nível monetários, de médico, de cuidados primários e cuidar dele também. Se os alunos tomarem verdadeiramente consciência do que é ser pai, acordar muitas vezes à noite por que o miúdo está a chorar, se calhar tomam mais cuidados antes de fazer o filho...*

### **A ESCOLA E A EDUCAÇÃO PARA OS VALORES**

**A temática da Educação para os Valores em Contexto Escolar tem sido alvo de recentes estudos.**

**Considera que a educação para os valores faz parte integrante das suas competências como professora? Porquê?**

*Sim, porque no fundo para além de darmos conhecimentos estamos a tentar formar cidadãos, vão ter que ter opinião, saber fundamentá-la e tomar decisões. Como é que uma pessoa que não tem capacidade de ter uma opinião fundamentada, de defender determinados valores pode, por exemplo, eleger uma pessoa que melhor a represente ou até mesmo dar a sua opinião na sociedade dizendo quero ou não quero que se faça isso. Os conhecimentos que lhes transmitimos são para eles poderem fundamentar futuras opiniões que são certamente morais, atitudinais...em termos de valores de um cidadão normal.*

**Relativamente à Educação Sexual, existe um conjunto de valores básicos consensualmente aceites e a desenvolver no âmbito de um programa intencional.**

**Que valores básicos considera importantes para trabalhar com os/as alunos/as?**

(silêncio) ...Valores básicos? Hum, O respeito pelo próximo, lá está, os valores a nível da sexualidade....o que é correcta ou não é correcto...uma violação não é certamente correcto enquanto sexo consentido já o é, ... preservação da natureza é correcto...todos os que são correctos e têm de receber as suas bases aqui na escola.

**Em sua opinião, quem veicula valores aos (às) alunos (as)?**

*Fundamentalmente em casa, os pais,... nós professores temos também essa função mas ela é muitas vezes distorcida pelos alunos como uma imposição curricular.*

*Os valores que transmitidos acabam por ficar um pouco distorcidos pela necessidade de estudar determinada matéria, digamos que os valores ficam colados sob a forma de matéria... estou a falar concretamente por exemplo do programa do 8º ano de Ciências que é Educação Ambiental... passa certamente alguns valores e com essa matéria podem fundamentar as suas opiniões, os seus valores e as suas atitudes mas fundamentalmente são vinculados em casa e, talvez por isso é que vemos determinados alunos a fazerem o que fazem dentro de uma sala de aula...muitas vezes os próprios insultos que entre colegas é reflexo do próprio tratamento e ambiente familiar, sei de um caso verídico acerca disso. Sem dúvida, os primeiros valores e atitudes vêm de casa, podem até não ser os mais correctos mas é.*

**E os amigos, que lhe parece?**

*A influência dos amigos também, mas creio que é mais na adolescência quando começa a ser mais autónomos, e depois começam a querer imitar os amigos no vestir, digamos que é uma necessidade de integração. Acho que tudo vem da capacidade de fundamentação e integração do que nos é dito. Os professores também têm o seu papel, tanto do liceu como da faculdade, também marcam uma pessoa pela maneira de falar, de explicar, e quando o que nos dizem faz sentido como uma postura de vida...*



## GUIÃO DA ENTREVISTA FINAL ÀS PROFESSORAS ESTAGIÁRIAS

*Após formação em Educação Sexual e posterior implementação do programa gostaria que fizesse uma reflexão sobre o seu percurso pessoal assim como uma avaliação quanto ao interesse e importância do mesmo.*

### PARTE I

#### PERCURSO ACADÉMICO E PESSOAL EM EDUCAÇÃO SEXUAL

*Reflecta um pouco sobre o seu percurso académico durante este ano de estágio.*

**1. Considera que o facto de ter tido formação na área da educação sexual e ter implementado um programa constitui uma mais valia na sua formação académica e pessoal?**

**Se SIM, em que medida?**

**Se NÃO, porque considera que tal aconteceu?**

**2. Em que medida a formação que teve facilitou a implementação do programa de Educação Sexual?**

**3. Os temas abordados durante a formação revelaram-se importantes para a implementação do programa? Justifique.**

**4. Que outros temas considera essenciais de serem abordados na formação de professores em E.S?**

### PARTE II

#### A ESCOLA, OS ALUNOS E O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO SEXUAL

**1. Na perspectiva do aluno, quais as vantagens e desvantagens da implementação de um programa deste género?**

**2. Que dificuldade/ limitações sentiu na implementação do programa de E.S?**

**Que alterações sugere?**

**3. Sentiu receio (s) na abordagem de alguns temas com os/as alunos/as?**

**Se SIM, explicita-os. Se Não, porque pensa que tal aconteceu?**

**4. Qual/ quais a(s) actividade(s) que em seu parecer:**

**4.1 resultaram melhor? Justifique.**

**4.2 resultaram pior? Justifique.**

**5. Que condições considera essenciais para a abordagem da Educação Sexual?**

**6. Que razão poderá estar por detrás de uma fraca implementação da Educação Sexual na nossa escola?**

**7. Como julga que poderia ser implementada a Educação Sexual na nossa Escola?**

**8. De forma resumida, refira:**

**8.1 O que mais gostou durante todo este processo.**

**8.2 O que menos gostou.**

**9. Complete a seguinte frase: “É crucial implementar nas escolas a educação sexual porque...”**

***Muito Obrigada pela sua colaboração!***

## RESULTADO DAS ENTREVISTAS FINAIS REALIZADAS ÀS PROFESSORAS EM FORMAÇÃO INICIAL

*Após formação em Educação Sexual e posterior implementação do programa gostaria que fizesse uma pequena reflexão sobre o seu percurso pessoal assim como uma avaliação quanto ao interesse e importância do mesmo.*

### Entrevista concedida pela professora estagiária A – PEA

#### PERCURSO ACADÉMICO E PESSOAL EM EDUCAÇÃO PARA OS VALORES

*Reflecta um pouco sobre o seu percurso académico durante este ano de estágio.*

**Considera que o facto de ter tido formação na área da educação para os valores em sexualidade e ter implementado um programa constitui uma mais valia na sua formação académica e pessoal?**

**Se SIM, em que medida?**

**Se NÃO, porque considera que tal aconteceu?**

*Penso que sim, porque me obrigou a elaborar actividades, ler e a investigar, aprofundando conhecimentos sobre esta área.*

**Em que medida a formação que teve facilitou a implementação do programa?**

*A formação que tive deu-me bases e à vontade para abordar a temática.*

**Os temas abordados durante a formação revelaram-se importantes para a implementação do programa? Justifique.**

*A formação foi importante, contudo penso que deveria visar ainda mais a dinâmica de aula.*

**Que outros temas considera essenciais de serem abordados na formação de professores em educação para os valores em sexualidade?**

*Na minha opinião, um professor que dê aulas de E.S. deve ter uma formação ampla sobre todos os aspectos que a temática inclui: educação para os valores, sistema reprodutor, manifestações de sexualidade, formação pessoal...*

#### A ESCOLA, OS ALUNOS E O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARA OS VALORES

**Na perspectiva do aluno, quais as vantagens e desvantagens da implementação de um programa deste género?**

*Penso que este tipo de actividades permite ao aluno não só um conhecimento maior de si, como um conhecimento melhor do outro.*

**Que dificuldade/ limitações sentiu na implementação do programa? Que alterações sugere?**

*Na minha perspectiva, uma das dificuldades na implementação foi a ideia errónea dos alunos sobre E.S. Na generalidade estão convencidos de que se vai falar sobre sexo. A solução passaria pela implementação da E.S. desde o 1º ciclo. Outra dificuldade foi a extensão de algumas actividades, pelo que sugeria uma abordagem mais breve, tendo cada aula uma conclusão final construída por nós e pelos alunos. Finalmente, ressalvo que me parece mais eficaz a implementação de E.S. em grupos menores, a este nível de ensino.*

**Sentiu receio (s) na abordagem de alguns temas com os/as alunos/as?**

**Se SIM, explicita-os.**

**Se Não, porque pensa que tal aconteceu?**

*Não senti receio porque se manteve sempre como base o diálogo e o respeito pelas diversas opiniões.*

**Qual/quais a(s) actividade(s) que em seu parecer:**

**a) resultaram melhor? Justifique.**

*As actividades de grupo, pois havia mais interacção entre os alunos, resultando a discussão final (em grupo turma) mais rica, pois já previamente tinha havido reflexão; e as actividades em que os alunos se colocavam no papel do outro e do género oposto, pelo facto serem obrigados a reflectir sobre as implicações das próprias acções.*

**b) resultaram pior? Justifique.**

*As actividades de análises de frases, pois os alunos extrapolavam o que lhes era lido.*

**Que condições considera essenciais para a abordagem da Educação Sexual?**

*Para os professores penso ser essencial o à vontade com o tema, que só é possível com formação sobre o mesmo. Penso ser importante, para os alunos, terem alguma confiança e respeito pelos colegas e professor.*

**Que razão poderá estar por detrás de uma fraca implementação da Educação Sexual na nossa escola?**

*Talvez falta de à vontade para com a temática...*

**Como julga que poderia ser implementada a Educação Sexual/Educação para os valores na nossa Escola?**

*Não sei muito bem como poderia ser implantada a E.S. na escola.*

**De forma resumida, refira:**

**a) O que mais gostou durante todo este processo.**

*Conhecer melhor os adolescentes e verificar que eles próprios sentiam que passavam a conhecer-se melhor entre si.*

**b) O que menos gostou.**

*Uma ou outra actividade que foram um pouco extensas demais*

**Complete a seguinte frase: “ É crucial implementar nas escolas a educação sexual porque...”**

*“...pode ser uma excelente forma de educar e orientar os novos jovens que de certo modo se podem sentir perdidos num mundo cada vez mais carente de valores, regras, respeito, reflexão, bondade, amor.”*

### **Entrevista concedida pela professora estagiária B – PEB**

#### **PERCURSO ACADÉMICO E PESSOAL EM EDUCAÇÃO PARA OS VALORES**

*Reflecta um pouco sobre o seu percurso académico durante este ano de estágio.*

**Considera que o facto de ter tido formação na área da educação para os valores em sexualidade e ter implementado um programa constitui uma mais valia na sua formação académica e pessoal?**

**Se SIM, em que medida?**

**Se NÃO, porque considera que tal aconteceu?**

*Sim. Considero que a formação na área da educação para os valores facilita, em termos profissionais o desempenho na área da educação. Fiquei mais sensibilizada e com algumas ideias de como e quando abordar o tema da sexualidade nas aulas de Ciências Naturais.*

**Em que medida a formação que teve facilitou a implementação do programa?**

*A formação que tive facilitou a implementação do programa uma vez que houve uma contextualização histórica da própria sexualidade e da educação sexual. Discutimos alguns pontos de vista diferentes sobre temas que considero importantes e dessa forma facilitou a abordagem destes mesmos temas com os alunos, contado desde já com diferentes opiniões por parte dos alunos. Deste modo, senti-me mais preparada para os debater com os alunos.*

**Os temas abordados durante a formação revelaram-se importantes para a implementação do programa? Justifique.**

*Sim, pelos motivos atrás mencionados. Durante a formação abordamos temas que posteriormente falamos com os alunos e como tal fiquei com uma maior bagagem e segurança para os trabalhar com os alunos. O facto de termos vistos diversos temas segundo diferentes perspectivas facilitou, por um lado, o melhor esclarecimento destes aos alunos e às próprias dúvidas que acabaram por surgir.*

**Que outros temas considera essenciais de serem abordados na formação de professores em E.S/ Educação para os valores?**

*Considero que abordamos muitos temas tais como: evolução do conceito de sexualidade ao longo da história, a influência da religião, da sociedade e da cultura na própria sexualidade e na forma como é vivida, o papel dos pais na sexualidade dos adolescentes, o sexo visto pelos adolescentes e pelos adultos, papéis de género e estereótipos sociais, enfim, foram muitos mas podíamos ter visto o filme da Jodie Foster "Os acusados".*

**A ESCOLA, OS ALUNOS E O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARA OS VALORES**

**Na perspectiva do aluno, quais as vantagens e desvantagens da implementação de um programa deste género?**

*Este programa teve e tem muitas vantagens na sua implementação com alunos uma vez que aborda temas muito variados e que preocupam os alunos nesta faixa etária. É muito importante a troca de opiniões entre professor-aluno e aluno-aluno, permite o esclarecimento de dúvidas pessoais que de outra forma os alunos não teriam oportunidade abordar ou porque nunca lhes tenha sido dada essa oportunidade, ou até mesmo à vontade para as colocar ao professor. Os temas sendo explorados na perspectiva do aluno e por alguém que tem mais conhecimentos (vivência do próprio professor) de forma a esclarecer o que pode ser, o que queríamos que fosse e o que é na realidade.*

*Se o professor for detentor de valores e princípios poderá ajudar a desconstruir ideias erróneas frequente nos alunos fruto da influência errada da média, conversas entre pares, etc.) e chamá-los à razão.*

**Que dificuldade/ limitações sentiu na implementação do programa?**

**Que alterações sugere?**

*Principalmente a nível de tempo o que levou a uma certa dificuldade na implementação do programa. Havia pouco tempo para debater certos assuntos polémicos com os alunos e que era do seu interesse. Senti que nessas ocasiões não podia desenvolver muito a ideia deles para poder cumprir o programa...foi pena. Durante esses debates gostaria de ter falado mais com eles de forma a criar laços para que os alunos se sentissem todos mais à vontade para falar do que realmente os preocupavam e acreditavam. Acho que não cheguei a todos os alunos (uns são mais difíceis do que outros) e se tivesse mais tempo poderia tê-lo conseguido. Sugiro que o programa de E.S seja no mínimo semestral ou até mesmo anual. Primeiro porque leva tempo a que os alunos estejam mais à vontade entre si e, como tal, demora-se mais tempo a criar um clima propício à partilha.*

**Sentiu receio (s) na abordagem de alguns temas com os/as alunos/as?**

**Se SIM, explicita-os.**

**Se Não, porque pensa que tal aconteceu?**

*Não senti receio na abordagem dos temas porque tenho facilidade em comunicar, ouvir e expor ideias. Estou perfeitamente à vontade para falar e para lidar com os alunos relativamente a estes temas, de início tive receio de como a turma iria reagir aos temas, uma vez que eu não tinha uma ligação com a turma, senti-me a cair de pára-quedas no meio deles.*

**Qual/quais a(s) actividade(s) que em seu parecer:**

**a) resultaram melhor? Justifique. b) resultaram pior? Justifique.**

*De uma forma geral todas as actividades resultaram, umas melhores do que outras consoante a turma em que estava a ser implementado. Na turma onde implementei o programa (9ºY) a actividade nº 2 "o meu projecto de futuro" não resultou muito bem devido à falta de seriedade por parte de alguns alunos... talvez até à fraca expectativas que estes alunos apresentam em relação ao seu futuro. Talvez tivesse sido necessária uma sessão de preparação para esta actividade, talvez falar-lhes primeiro da importância de criar objectivos a curto e médio prazo. No entanto, noutras turmas a actividade resultou bem. Quanto ao tema da gravidez na adolescência, acho que o filme foi importante mas talvez fosse interessante mostrá-lo antes da exploração da banda desenhada ou então esta actividade ser mais ligeira pois fiquei com pena pois no fim do filme e, por questões de tempo, os alunos não debateram conforme o pretendido talvez porque estavam cansados do tema. Penso que o jogo "quem sou eu?" resultou muito bem, foi muito importante para eles, mas gostava de ter tido mais tempo para os alertar para o facto de repetirem muitos dos adjectivos e incidirem mais no aspecto físico dos colegas do que propriamente na parte da personalidade o que é de facto um sinal de que não se conhecem. Gostava de também ter participado nesta actividade e talvez fosse de repetir no final da implementação do programa para ver se a adjectivação melhorava. A actividade dos cartões "concordo ou talvez não" foi muito positiva e levou a um grande debate na turma. O grau de*

concentração e envolvimento nesta actividade aumentou. Foi esta a actividade que mais gostei e a que resultou melhor na turma que implementei o programa.

**Que condições considera essenciais para a abordagem da Educação Sexual/ Educação para os Valores?**

*Considero muito importante a ligação aluno-aluno e professor- aluno para que haja um bom ambiente durante as sessões, o papel do professor não deve ser austero nem rígido mas deve conseguir controlar a turma no que respeita a expressões, vocabulário utilizado e formas de abordar os temas assim como forma como as intervenções entre eles. O professor deve ser uma pessoa com valores, princípios, deve ter uma mente aberta e não impor a sua opinião mesmo quem esta esteja correcta, pois estamos a lidar com adolescentes que, por norma adoram quebrar as regras. Considero que o professor deve usar psicologia para conseguir direccionar os alunos para onde quer sem que eles se apercebam, tem de ser muito simpático e saber escutar. O programa assim como a abordagem têm de ser interessante para cativar e prender os alunos. Deve-se utilizar jogos e formas divertidas para tornar os temas interessantes e fugir do tipo de aula tradicional. É essencial o professor estar informado e ter consciência do que está a fazer de forma a não induzir os alunos.*

**Que razão poderá estar por detrás de uma fraca implementação da Educação Sexual na nossa escola?**

*Talvez muitos dos aspectos que acabei de referir mas creio que acima de tudo há falta de interesse e de amor pelo ensino e principalmente pelos alunos enquanto pessoas.*

**Como julga que poderia ser implementada a Educação Sexual na nossa Escola?**

*Considero que se poderia implementar do género que foi feito com estas turmas piloto, repensar algumas actividades e principalmente alargar no tempo de implementação (6 meses ou 1 ano). Não se deverá utilizar horas de outras disciplinas como fizemos com A.P e colocar verdadeiros devotos como o Júlio Machado Vaz.*

**De forma resumida, refira:**

**a) O que mais gostou durante todo este processo.**

*Foi sem dúvida a experiência com os alunos, senti que de alguma forma os ajudei, quanto mais não seja consegui que pensassem no assunto que considero ser um grande passo. Foi muito divertido ver e fazer algumas actividades. Gostei muito de participar neste projecto de implementação da E.S nesta escola.*

**b) O que menos gostou.**

*Não tenho nada a referir, só saliento a necessidade demais tempo para fazer uma boa exploração de todos os temas e actividades.*

**Complete a seguinte frase: “ É crucial implementar nas escolas a educação sexual porque...”**

*“...os temas relacionados com E.S são falados de todas as formas e em todos os lugares sem a mínima preocupação de como vão ser interpretados e com a implementação as dúvidas dos alunos poderão ser esclarecidas e certos temas debatidos e explorados de forma correcta. Cada vez mais os pais e os filhos se afastam e o convívio diminui, logo não há tempo nem ambiente para conversas “ difíceis” sobre a sexualidade. Uma vez que a Sociedade “criou” a adolescência também lhe deveria competir esclarecer os adolescentes já que muitas vezes os confunde mais, deste modo deve caber aos educadores este papel”*

**Entrevista concedida pela professora estagiária C – PEC**

**PERCURSO ACADÉMICO E PESSOAL EM EDUCAÇÃO PARA OS VALORES**

*Reflecta um pouco sobre o seu percurso académico durante este ano de estágio.*

**Considera que o facto de ter tido formação na área da educação para os valores em sexualidade e ter implementado um programa constitui uma mais valia na sua formação académica e pessoal?**

**Se SIM, em que medida?**

**Se NÃO, porque considera que tal aconteceu?**

*Sim. Primeiro porque aumentou os meus conhecimentos na área em questão. Segundo porque a implementação me permitiu “entrar” na cabeça dos adolescentes e compreender o que eles pensam sobre as diversas temáticas. Penso que também criei uma maior desinibição em relação à temática.*

**Em que medida a formação que teve facilitou a implementação do programa de Educação Sexual?**

*A discussão das diversas temáticas relacionadas com o programa e o ouvir de outras opiniões faz com que uma pessoa forme e/ou fundamente melhor a sua opinião. Dando-nos ao mesmo tempo uma maior “bagagem” para poder esclarecer as dúvidas ou compreender melhor e aceitar a opinião dos outros. Acho que uma das mais valias deste programa foi o facto de gradualmente os alunos tentarem ouvir mais os colegas e argumentar com eles de uma forma organizada. Reflectindo sobre o que estava a ser lido e dito, foi quando isto aconteceu que as actividades se tornaram mais ricas.*

**Os temas abordados durante a formação revelaram-se importantes para a implementação do programa? Justifique.**

*Sim. Permitiu um melhor enquadramento teórico da temática. Desconhecia vários aspectos como a perspectiva histórica e o enquadramento legal da educação sexual em Portugal. Foi essencial a formação no campo das actividades e estratégias a desenvolver com os alunos. Permitiu-me estar à vontade no momento de as implementar em sala de aula. Os aspectos relacionados com os valores não tivemos formação na faculdade e como tal foi importante abordarmos na formação.*

**Que outros temas considera essenciais de serem abordados na formação de professores em E.S?**

*Penso que os professores devem ser lembrados sobre as fases de desenvolvimento do adolescente.*

**A ESCOLA, OS ALUNOS E O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARA OS VALORES**

**Na perspectiva do aluno, quais as vantagens e desvantagens da implementação de um programa deste género?**

*Uma melhor preparação para uma vida sexual mais plena e mais segura.*

**Que dificuldade/ limitações sentiu na implementação do programa? Que alterações sugere?**

*Alguma falta de interesse/seriedade por parte de alguns alunos. (Por exemplo serem os alunos a trazerem algumas temáticas, textos ou notícias para serem debatidas poderia aumentar o seu interesse). Creio também que o número de alunos deveria ser menor (cerca de 15 alunos penso que seria o ideal). Logo teria que ser com a turma repartida isto é funcionar em turnos.*

**Sentiu receio (s) na abordagem de alguns temas com os/as alunos/as?**

**Se SIM, explicita-os.**

**Se Não, porque pensa que tal aconteceu?**

*Na abordagem dos temas não porque são temáticas que já debati por diversas vezes com amigos, familiares e com colegas. No entanto, tive um pouco de receio na forma como os alunos se iriam exprimir, se iriam ferir susceptibilidades com as suas opiniões e como iriam reagir a determinadas temáticas.*

**Qual/ quais a(s) actividade(s) que em seu parecer:**

**a) resultaram melhor? Justifique.**

*A actividade das características pessoais, que foi mais dinâmica e pessoal. Se calhar por se identificarem mais, tanto com o facto de serem activos fisicamente como por serem eles e o que pensam sobre eles o centro das atenções.*

**b) resultaram pior? Justifique.**

*A actividade do concordo e discordo. Acho que os alunos poderiam ter argumentado mais e melhor, pois achei que volta e meia se voltava ao ponto de partida.*

**Que condições considera essenciais para a abordagem da Educação Sexual/ educação para os valores?**

*Empatia entre os elementos do grupo e entre o docente e os alunos para que se reduza ao mínimo o embaraço que os alunos sentem ao dar a sua opinião sobre algumas das temáticas.*

**Que razão poderá estar por detrás de uma fraca implementação da Educação Sexual na nossa escola?**

- Receio por parte dos professores de abordarem a temática.
- Receio por parte das escolas com a opinião dos encarregados de educação e com as reacções dos alunos durante as sessões.
- Penso que também os alunos quando pedem educação sexual, não têm a ideia correcta sobre a disciplina.

**Como julga que poderia ser implementada a Educação Sexual na nossa Escola?**

*Penso que poderia começar a ser implementada mais cedo, isto é, a alunos mais novos. É claro que de uma forma completamente diferente e com temáticas diferentes, de ano para ano ir complementando conhecimentos e debatendo diferentes e cada vez mais polémicas temáticas. Poderia e deveria ser feito, por exemplo, em Formação Cívica, disciplina que abrange diversas áreas. Contudo não cair no erro de os responsáveis pela disciplina não terem formação para tal (como acontece com outras disciplinas, como Estudo Acompanhado, que muitos dos professores que leccionam ainda não conhecem bem a área).*

**De forma resumida, refira:**

**a) O que mais gostou durante todo este processo.**

*O contacto com os alunos, vê-los gradualmente a desinibirem-se, ouvir as suas opiniões e o porquê de pensarem assim, acho que foi bastante enriquecedor.*

**b) O que menos gostou.**

*O facto de não ter conseguido que todos participassem, pois for vezes a discussão limitava-se à opinião de 3 ou 4 alunos. Penso que se fosse possível o número de alunos por sessão ser mais reduzido, desta forma tendo grupos de trabalho mais pequenos seria muito útil para um maior rendimento de determinadas actividades.*

**Complete a seguinte frase: “É crucial implementar nas escolas a educação sexual porque...”**

*“...a sexualidade é parte integrante no ser vivo.”*

**Muito obrigada pela sua colaboração**

**PROGRAMA DE  
PROMOÇÃO DE VALORES EM EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE:  
PRESPECTIVA MULTIDISCIPLINAR**

UNIVERSIDADE DO MINHO

CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA EM ENSINO DAS CIÊNCIAS

**Implementado no Ano Lectivo 2003/2004**

**Elaborado por Isolina Virgínia Pereira da Silva**

**Turmas Alvo: 9º Ano de Escolaridade**

**Orientado pela Professora Doutora Maria Filomena Rodrigues Teixeira**



# SER PROFESSOR...

*“ No papel de mediador que exerce, o professor não é neutro, visto que se compromete inteiramente na situação pedagógica com aquilo em que acredita, com aquilo que diz e faz, com aquilo que é.*

*Conforme o tom que adopta, olhar que lança, o gesto que esboça, a sua mensagem adquire um valor específico para o conjunto dos alunos e uma ressonância particular para alguns deles. Mascara-se ou mostra-se. Ainda que se dissimule ou procure refúgio, igualmente se desmascara. Estranha condição a sua, feita de ambivalências, de forças e de fraquezas, de segurança incarnada e de incertezas ressentidas, de temores experimentados perante o grupo e ainda do desejo de salvar a sua posição privilegiada....*

*A acção pedagógica inscreve-se nesta experiência vivida, mas é uma aventura interior e como processo de transformação de outrem age reflexamente e provoca a transformação íntima. Fluxo e refluxo exaltante, doloroso por vezes, nunca indiferente. Até aquele que parece impassível, protegendo-se e escondendo-se para escapar à interrogação sobre si próprio, mais não faz do que retardá-la....*

In Observação e Formação de Professores, Marcel Postic, 1977,p.9

## INTRODUÇÃO

O presente programa de Promoção de Valores em Educação para a Sexualidade foi elaborado pensando numa escola em concreto, em rostos que nos últimos cinco anos nos trouxeram muita alegria e nos fizeram ver que vale a pena investir na educação dos jovens, cidadãos de hoje, homens e mulheres de amanhã.

É inegável a urgência de uma abordagem formal de educação sexual nas escolas Portuguesas, não somente devido ao número de gravidezes indesejadas em jovens adolescentes, e consequentemente, o frequente recurso ao aborto, nem tão pouco por o número das Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST`s) estar a aumentar fruto de comportamentos de risco ainda patentes na cultura portuguesa, mas, sobretudo esta urgência é inegável porque acreditamos tratar-se de uma área indispensável para o desenvolvimento integral dos nossos jovens, fonte de auto-conhecimento e de relacionamento interpessoal.

Ao longo da história da educação sexual em Portugal é notória uma certa indefinição quanto ao tipo de modelo a seguir. Frequentemente a educação sexual é tema de acesos debates ideológicos e políticos, mas raramente perspectivada e discutida por quem realmente de direito: professores, pais e alunos.

Porque é insustentável a espera, aqui fica o nosso contributo sobre uma forma de abordar os Valores em Educação para a Sexualidade.

O programa desenrola-se em três áreas disciplinares (Ciências Naturais; Formação Cívica e Área de Projecto) seguindo as competências gerais e específicas do 3º Ciclo do Ensino Básico, assim como valores básicos que há que trabalhar nesta área. Estes valores compaginam-se com os referenciais gerais das linhas orientadoras da educação sexual em meio escolar.

#### ❑ **Competências Gerais:**

- Mobilizar **saberes culturais, científicos, e tecnológicos** para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
- Usar adequadamente **linguagens** das **diferentes** áreas do **saber cultural, científico e tecnológico** para se expressar;
- Usar correctamente a **língua portuguesa** para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;
- Adotar **metodologias** personalizadas de **trabalho** e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;
- **Pesquisar, seleccionar e organizar informação** para a transformar em conhecimento mobilizável;
- Adotar **estratégias** adequadas à **resolução** de **problemas** e à **tomada** de **decisões**;
- Realizar **actividades** de forma **autónoma, responsável e criativa**;
- **Cooperar** com os outros em **tarefas e projectos comuns**;
- Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa **perspectiva pessoal e interpessoal** promotora da **saúde** e da **qualidade de vida**.

*In Orientações Curriculares para o programa do 3º CEB de Ciências Naturais (2000)*

#### ❑ **Competências Específicas:**

- Reconhecimento da necessidade de **desenvolver hábitos** de **vida saudáveis** e de segurança numa **perspectiva biológica, psicológica e social**;
- Reconhecimento da necessidade de uma **análise crítica** face às **questões éticas** de algumas das **aplicações científicas e tecnológicas**;
- Reconhecimento de que a **tomada** de **decisão** relativa a comportamentos associados à saúde e segurança global é **influenciada** por aspectos **sociais, culturais e económicos**;
- Compreensão de como a **Ciência** e a **Tecnologia** têm contribuído para a melhoria da **qualidade de vida**.

- Compreensão do modo como a **sociedade** pode **condicionar**, e tem condicionado, o rumo dos **avanços científicos** e **tecnológicos** na área da saúde e segurança global;
- Compreensão dos conceitos essenciais relacionados com a **saúde, ciência, tecnologia** e **sociedade** podem fundamentar a acção humana no plano **individual** e **comunitário**.

Adaptado das *Orientações Curriculares para o programa do 3º CEB de Ciências Naturais* (2000)

E tendo como linhas orientadoras os seguintes:

#### ❑ **Objectivos Gerais:**

##### **Ao nível dos Valores:**

- Reconhecer a **sexualidade** como **fonte** de **prazer** e de **comunicação**, sendo uma componente positiva e de realização no **desenvolvimento pessoal e relacional**;
- Fomentar o **respeito** pelo **outro**, quaisquer que sejam as suas características físicas e orientação sexual;
- Promover a **autonomia, liberdade** de **escolha** e **informação** adequada como aspectos essenciais para a estruturação de **atitudes responsáveis** no relacionamento pessoal, interpessoal e sexual.
- Valorizar as diferentes **expressões** da **sexualidade** nas várias fases de desenvolvimento humano;

In de *Educação Sexual em meio escolar – linhas orientadoras* (2001)

##### **Ao nível dos Conhecimentos:**

- Conhecer as várias dimensões da **sexualidade**;
- Compreender as diversas **expressões do comportamento sexual humano ao longo da vida** e as suas diferenças individuais.
- Conhecer a organização dos sistemas **reprodutores feminino** e **masculino**;
- Compreender a **fisiologia** geral do **sistema reprodutor humano**;
- Relacionar a **fisiologia da reprodução** com o **controlo hormonal**;
- Compreender que a **reprodução** é uma **responsabilidade** a dois que implica **respeito mútuo** e **respeito pela vida**;
- Conhecer **ideias** e **valores** com que as diversas **sociedades** foram encarando a sexualidade, o amor, a reprodução e as relações entre sexos e como a **Ciência** e a **Tecnologia** interagiram com a sociedade na **resolução de problemas**.
- Aplicar **conhecimentos** da **reprodução** na compreensão dos princípios da **contraceção**;
- Conhecer **métodos** de **prevenção** de doenças **sexualmente transmissíveis** e saber as potencialidades de cada um desses métodos.

In de *Educação Sexual em meio escolar – linhas orientadoras* (2001)

Adaptado das *Orientações Curriculares para o programa do 3º CEB de Ciências Naturais* (2000)

***FORMAÇÃO CÍVICA***

***PLANIFICAÇÃO DO BLOCO TEMÁTICO***  
***COMPETÊNCIAS INDIVIDUAIS E SOCIAIS EM SEXUALIDADE***

***9º Ano de Escolaridade***

## Bloco Temático

## Competências Individuais e Sociais em Sexualidade

## Plano de Aula Nº 1

**Sumário:** Apresentação Geral do Programa de Educação para os valores em sexualidade. Definição da metodologia de trabalho. Construção, pelo grupo turma, de regras de trabalho a ter em conta durante as aulas de Formação Cívica e Área de Projecto.

Conteúdo Conceptual	Conteúdos Procedimentais	Conteúdos Atitudinais	Questão-Central	Estratégias	Recursos	Avaliação
METODOLOGIA DE TRABALHO EM EDUCAÇÃO SEXUAL  REGRAS DE TRABALHO DE GRUPO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Metodologia de trabalho em educação sexual.</li> <li>Regras de trabalho de grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Motivar a participação de todos.</li> <li>Incentivar a livre expressão de opiniões.</li> <li>Desenvolver o espírito crítico.</li> <li>Fomentar a discussão interpares.</li> <li>Fomentar o respeito pelas diferentes opiniões.</li> <li>Adoptar atitudes assertivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Como vamos trabalhar em E.S?</li> <li>Quais as regras de trabalho em grupo?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Apresentação</b> pela professora implementadora do Programa de Educação para os valores em sexualidade.</li> <li>➤ <b>Apresentação</b> dos <b>objectivos</b> do Programa de educação sexual.</li> <li>➤ <b>Referencia</b> às diferentes metodologias de trabalho em Educação Sexual com especial atenção para os conteúdos atitudinais.</li> <li>➤ <b>Construção</b> colectiva de regras fundamentais de trabalho de grupo – utilizar o quadro.</li> <li>➤ <b>Elaboração</b> de uma cartolina com as diferentes regras estipuladas pelo (a)s aluno (a)s da turma.</li> </ul>	<p>Quadro</p> <p>Giz</p> <p>Cartolina</p> <p>Canetas</p>	<p>Grelha de avaliação de trabalho de grupo</p>

## Bloco Temático

## Competências Individuais e Sociais em Sexualidade

## Plano de Aula Nº 2

**Sumário:** Auto-imagem. O que há de positivo em mim?

Conteúdo Conceptual	Conteúdos Procedimentais	Conteúdos Atitudinais	Questão -Central	Estratégias	Recursos	Avaliação
AUTO -IMAGEM	<ul style="list-style-type: none"> <li>Auto-imagem.</li> <li>Sentimentos de suporte positivos do grupo.</li> <li>Expressão de sentimentos positivos.</li> <li>Aspectos que facilitam ou dificultam o relacionamento interpessoal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Incentivar a livre expressão de opiniões.</li> <li>Fomentar atitudes assertivas.</li> <li>Motivar a participação de todos o(a)s aluno(a)s.</li> <li>Promover a hierarquia de valores na procura de um(a) amigo(a).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O que há de melhor em mim?</li> <li>O que mais aprecio num(a) amigo(a)?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Introdução</b> – Fazer uma pequena introdução focando que todos nós temos qualidades e que muitas das vezes nem supomos. Cada aluno(a) vai reflectir e escrever num papel o que há de melhor em si. Depois questionar se eles realmente se conhecem como grupo turma?</li> <li>➤ <b>Jogo: Quem sou eu?</b> Explicar que terão de escrever nas costas dos colegas, sem estes verem, algo positivo acerca deles e deixar que estes também escrevam nas suas. É anónimo. Circular pela sala. Recolher os papéis das costas do (a)s aluno (a)s.</li> <li>➤ <b>Diálogo</b> em grupo. Tentar adivinhar quem é o(a) aluno(a).</li> <li>➤ <b>Confrontar</b> com o que cada um (a) disse inicialmente.</li> <li>➤ <b>Reflexão:</b> O que mais gostaste do que te foi dito? E se fosse algo de negativo? Como achas que reagias? Será que o grupo turma se conhece bem?</li> </ul>	<p>Folhas A4</p> <p>Canetas</p> <p>Alfinetes/ Fita-cola</p>	Grelha de avaliação de trabalho de grupo



## Bloco Temático

## Competências Individuais e Sociais em Sexualidade

## Plano de Aula Nº 3

**Sumário:** A auto-estima como um valor pessoal com reflexo na vida social.

Conteúdo Conceptual	Conteúdos Procedimentais	Conteúdos Atitudinais	Questão -Central	Estratégias	Recursos	Avaliação
AUTO-ESTIMA  Eu e os Outros	<ul style="list-style-type: none"> <li>Visão realista e positiva de si mesmo e das suas capacidades.</li> <li>Capacidades pessoais e interpessoais.</li> <li>A comunicação como um valor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aceitar-se e aceitar os outros.</li> <li>Desenvolver a capacidade de comunicar.</li> <li>Fomentar o respeito pelas diferentes opiniões.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aceito-me como sou? E aos outros?</li> <li>Conheço-me bem? E aos outros?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Introdução</b> – Fazer uma pequena introdução focando que todos nós temos capacidades e habilidades que são importantes no relacionamento pessoal e interpessoal.</li> <li>➤ <b>Resolução Individual da Actividade Formação Cívica nº 1 – O Meu Puzzle<sup>42</sup>.</b> (duração média 5 minutos)</li> <li>➤ <b>Trabalho em grupo</b> – Formar grupos de 5 elementos e partilhar o conteúdo do Puzzle.</li> <li>➤ <b>Discussão</b> em grupo turma e construção do Puzzle da turma.</li> <li>➤ <b>Reflexão:</b> Lançar ao grupo turma pontos de reflexão em relação à actividade desenvolvida: - Como te sentiste ao partilhar com os outros particularidades de ti e da tua família? Já tinhas pensado nestas questões antes?</li> </ul>	Actividade Formação Cívica nº 1  Canetas	Grelha de avaliação de trabalho de grupo

<sup>42</sup> Adaptado de SÁNCHEZ, F. (2002). *Educación sexual de adolescentes y jóvenes*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, S.A. pp. 58-60.

## Actividade Nº 1: O meu Puzzle

***Trabalho de Reflexão em Individual/Grupo***

O ser humano diferencia-se das demais espécies pela, capacidade que tem de reconhecer-se a si mesmo, pela sua reflexão, pela atribuição de uma identidade e pela capacidade de saber valorizar-se. Entenda-se por auto-estima a valorização que uma dada pessoa faz de si mesma. Todos temos qualidade...todos temos defeitos...propomos-te que reflectas um pouco sobre ti e sobre as tuas relações com os outros. Preenche o “*Meu Puzzle*”. Depois, em grupo turma, reflectam sobre as características da vossa turma.

*O momento mais feliz da minha vida /turma foi ...*

*O que mais gosto na minha família/ escola é...*

*O que eu mais gosto/na minha turma é...*

*O que me irrita mais/na minha turma é ...*

*A característica mais marcante em mim/da turma é ...*

**Bloco Temático**  
**Competências Individuais e Sociais em Sexualidade**

**Plano de Aula Nº 4**

**Sumário:** Eu e o meu projecto de Futuro.

Conteúdo Conceptual	Conteúdos Procedimentais	Conteúdos Atitudinais	Questão Central	Estratégias	Recursos	Avaliação
<p>O PRESENTE E O FUTURO</p> <p>Projecto de Futuro</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecimento de si próprio.</li> <li>Projectos pessoais para futuro.</li> <li>Entraves à realização dos projectos pessoais.</li> <li>Reestruturar projectos pessoais.</li> <li>Visão positiva da vida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fomentar o respeito pelas diferentes opiniões.</li> <li>Fomentar a discussão inter-pares.</li> <li>Desenvolver o espírito crítico.</li> <li>Incentivar a livre expressão de opiniões.</li> <li>Motivar a participação de todos os alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Que projecto para o meu futuro?</li> <li>Vale a pena estipular objectivos na vida?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Introdução</b> - Focar que todos nós estipulamos objectivos para a nossa vida. O reconhecimento dos mesmos pode ser um marco importante para alcançá-los.</li> <li>➤ <b>Resolução Individual da Actividade F.C nº 2</b> – O meu projecto de Futuro (duração média 10 minutos)</li> <li>➤ Colocar numa caixa os projectos de vida pessoais de cada elemento do grupo turma.</li> <li>➤ <b>Trabalho de grupo</b> - Formar grupos de 5 elementos. Cada grupo retira um dos projectos da caixa. Analisa-o e cria situações em que o projecto de vida pode ser alterado.</li> <li>➤ <b>Discussão</b> em grupo turma como contornar e aceitar possíveis mudanças nos projectos de vida.</li> <li>➤ <b>Reflexão:</b> É difícil ou não pensar no futuro? Vale a pena? Qual o papel da realidade social nos nossos projectos pessoais?</li> </ul>	<p>Actividade Formação Cívica nº 2</p> <p>Canetas</p>	<p>Grelha de avaliação de trabalho de grupo</p>

## Actividade Nº 2: O meu Projecto de Futuro

**Trabalho de Reflexão Individual**

Quando nos pedem para pensar no futuro, nem sempre é fácil...falar dele é falar de Tempo...

*" Se no vosso pensamento tiverdes de medir o tempo em estações deixai que cada estação abrace todas as outras. E deixai que o dia de hoje abrace com saudade o passado, e o futuro com ansiosa esperança."*

O Tempo, Khalil Gibran, in *O Profeta*

**ACTIVIDADE PROPOSTA:**

1. Propormos-te uma viagem no tempo. Imagina-te aos 25, 35 e 75 anos. Preenche o questionário seguinte:

**Aos 25 anos**

- Estado civil: \_\_\_\_\_
- Habilitações literárias: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Profissão: \_\_\_\_\_
- Situação Familiar: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Objectivo (s) a alcançar: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Aos 35 anos**

- Estado civil: \_\_\_\_\_
- Habilitações literárias: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Profissão: \_\_\_\_\_
- Situação Familiar: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Objectivo (s) a alcançar: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Aos 75 anos**

- Estado civil: \_\_\_\_\_
- Habilitações literárias: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Profissão: \_\_\_\_\_
- Situação Familiar: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Objectivo (s) a alcançar: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Bloco Temático

## Competências Individuais e Sociais em Sexualidade

## Plano de Aula Nº 5

**Sumário:** Assertividade – aprender a dizer sim e não. Saber escutar e saber falar.

Conteúdo Conceptual	Conteúdos Procedimentais	Conteúdos Atitudinais	Questão Central	Estratégias	Recursos	Avaliação
<p>ASSERTIVIDADE</p> <p>Dizer sim ou não com clareza.</p> <p>SABER ESCUTAR</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Assertividade.</li> <li>Atitudes assertivas.</li> <li>Tomada de posições e o conhecimento de si mesmo.</li> <li>Clarificação de pensamentos e desejos.</li> <li>Relacionamento interpessoal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fomentar o respeito pelas diferentes opiniões.</li> <li>Fomentar a discussão inter-pares.</li> <li>Desenvolver o espírito crítico.</li> <li>Incentivar a livre expressão de opiniões.</li> <li>Adoptar atitudes assertivas.</li> </ul>	<p>Como dizer Sim/ Não mediante uma proposta?</p> <p>Como ser assertivo(a)?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Introdução</b> – Focar que aceitar as diferenças nem sempre é fácil. A ambiguidade existente na tomada de decisões pode trazer algumas situações inesperadas.</li> <li>➤ <b>Resolução em grupo da Actividade de Formação Cívica nº 3 – O que devo fazer?</b> Diversas situações do quotidiano que envolvem uma tomada de decisão (duração média 15 minutos).</li> <li>➤ <b>Discussão</b> em grupo turma de como revolver as diferentes situações-problema.</li> <li>➤ <b>Jogo: “Estou a ouvir bem?”</b> Colocar o grupo turma em roda e fazer circular uma mensagem. Avaliar as distorções na mensagem no final.</li> <li>➤ <b>Reflexão:</b> Como poderemos evitar situações indesejadas? É difícil dizer Sim/Não? Porquê?</li> </ul>	<p>Actividade Formação Cívica nº 3</p> <p>Canetas</p>	<p>Grelha de avaliação de trabalho de grupo</p>

## Actividade Nº 3: O que devo fazer?

**Trabalho de grupo**

Frequentemente somos confrontados, no nosso dia-a-dia, com diversas situações e temos necessidade de tomar decisões. Contudo, algumas delas são inesperadas e...nem sempre prevemos o que pode acontecer...

1. Lê os três relatos verídicos e, em grupo, discute quais as decisões que deveriam ser tomadas para cada uma das situações:

**DILEMA A**

A Isabel pertencia a um grupo bastante coeso onde todos eram amigos já há muitos anos. Num dos seus habituais encontros, falou-se de drogas e do seu uso. A Isabel, o Ricardo e o Miguel mostraram-se contra o consumo de drogas, inclusive, das ditas leve. Passados alguns dias, a Isabel, o Ricardo e o Miguel foram, como de costume, tomar café com o grupo. Após algum tempo, a Isabel reparou que alguns deles “cochichavam”. Estava um ambiente estranho e, a dada altura, todos se levantaram da mesa, excepto a Isabel e o Miguel. Disseram que tinham de ir a um *sítio* e não convidaram os dois. Despediram-se e foram-se embora. A Isabel e o Miguel ficaram surpreendidos e tristes com a atitude de todo o grupo. Eles sabiam onde o grupo ia e o que iam fazer....fumar uns charros!

*Baseado num caso verídico*

**DILEMA B**

Maria era uma rapariga de 17 anos que gostava muito de dançar. Nas férias de Verão, sempre que a mãe permitia, saía com os amigos e vizinhos de infância. Ela namorava com um rapaz de grupo que, nesse Verão, estava na tropa e não a podia acompanhar. Como não tinha carro, vinha sempre de boleia com os seus amigos. Numa noite, Maria teve de vir para casa mais cedo e, como os seus amigos queriam ficar veio com outro amigo que se ofereceu para lhe dar boleia. Ao chegarem a casa, o Pedro perguntou-lhe o que pensaria o seu namorado se soubesse que ela estava no carro com outro. Ela respondeu: “ *não estou no carro com outro, mas sim com um dos melhores amigos do seu namorado.*” Quando se ia a despedir, ele puxou-a pelo braço e a todo a força, tentou beijá-la. Ela indignada chamou-o atenção e recordou-o da amizade de anos que tinha com o seu namorado. Ele respondeu “ *Se estás aqui é porque queres...quiseste vir sozinha comigo.*” Ele tentou de novo agarrá-la e começou a dizer: “ *quando o teu namorado souber...*” Maria ficou desesperada.

*Baseado num caso verídico*

## DILEMA C<sup>43</sup>

Marie era uma jovem alemã de 18 anos, vivia em Munique e trabalhava como ajudante de dentista. Desejava muito ter um filho mas não queria um marido, nem ser dona de casa. Um dia encontrou um jovem numa discoteca que a deixou grávida. No dia 5 de Outubro de 1992, Marie sofreu um grave acidente. Quando deu entrada no Hospital já estava clinicamente morta contudo, graças à Tecnologia da Unidade de Cuidados Intensivos mantinha-se a ventilar e a circulação sanguínea fazia-se. Após análise do conselho directivo e de uma comissão de juristas, conclui-se que o problema já não era a Marie mas o feto que esta gerava dentro de si, pelo que, decidiram utilizar o corpo da mãe em favor do filho. Três vezes por dia recebe sete hormonas diferentes imitando e substituindo o corpo da mãe como se estivesse vivo. Esta situação foi única na Alemanha e, como tal, não havia experiência em casos como o da Marie. Gerou-se um grande debate e controvérsia entre os médicos, a mãe da vítima e a comunidade civil. O Dr. Scheele, chefe do Hospital de Erlangen, explicava a decisão que tinha tomado: *“ tirando a questão da maternidade, é exigível que se use o corpo da mãe em benefício do filho.”*

Gabriele, a mãe da vítima, que num primeiro momento se negou a que se mantivesse artificialmente a filha viva, mudou de opinião e estava disposta a cuidar do bebé, seu neto. Grupos feministas protestaram pelo uso da corpo da mãe dizendo que *“ os filhos têm direito a nascer com uma mãe...não se pode transformar a mulheres em máquinas de parir, o que se faz é algo perverso.”* Nos últimos dias, teólogos e cientistas da Universidade Alemã de Dortmund têm criticado a posição do Hospital e escreveram *“Contra o abuso do ser humano por parte da tecnologia médica”*. Docentes tanto católicos como protestantes defendem deixar morrer o feto uma vez que *“ não é capaz de manter uma vida própria e está ligado ao falecimento da sua mãe”*

*Baseado num caso verídico, EL PAIS, Outubro 1992*

---

<sup>43</sup> Adaptado de CARMONA, J.; IBÁÑEZ, A.; TORRES, S.; FERRIOL, A.; CONDE, F. & OLIVAS, A. (1995). *Los dilemas morales. Un método para la educación en valores*. Valencia: NAU llibres. pp



## Bloco Temático

## Competências Individuais e Sociais em Sexualidade

## Plano de Aula Nº 6

**Sumário:** Noção de valor. Clarificação de valores. Ordenação de valores.

Conteúdo Conceptual	Conteúdos Procedimentais	Conteúdos Atitudinais	Questão Central	Estratégias	Recursos	Avaliação
OS MEUS VALORES	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os valores como pensamentos e ideias que dão sentido à nossa vida.</li> <li>Valores pessoais e a conduta de cada um.</li> <li>A auto-estima e o conhecimento dos valores pessoais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fomentar o respeito pelas diferentes opiniões.</li> <li>Fomentar a discussão interpares.</li> <li>Desenvolver o espírito crítico.</li> <li>Incentivar a livre expressão de opiniões.</li> <li>Clarificar valores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O que é um Valor?</li> <li>Quais são os meus valores?</li> <li>Como os ordeno?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Introdução</b> – Diagnosticar a noção que os alunos têm do que é um valor. Como distinguir o que é um valor? Acetato – 1.</li> <li>➤ <b>Informar</b> que uma forma de clarificar os nossos valores é ordenando-os.</li> <li>➤ <b>Resolução individual da Actividade de Formação Cívica nº 4 – os meus valores</b> (duração média 15 minutos).</li> <li>➤ <b>Discussão</b> em grupo turma.</li> <li>➤ <b>Reflexão:</b> Foi mais fácil identificar o valor mais importante ou o menos importante. Porquê? Na lista existiam valores que nunca tinhas pensado antes? Sentiste receio e vergonha em partilhar com os colegas os teus valores? Porquê?</li> </ul>	<p>Retroprojector</p> <p>Acetato</p> <p>Formação Cívica nº 1</p> <p>Actividade</p> <p>Formação Cívica nº 4</p> <p>Canetas</p>	Grelha de avaliação de trabalho de grupo

## Actividade N.º 4: Os meus valores

## Trabalho de Reflexão Individual

Desde muito cedo somos confrontados com um conjunto de normas que de forma implícita e explícita norteiam a nossa vida. Definir valores não é fácil, no entanto, eles estão presentes nos nossos sentimentos, nas nossas ideias, nas nossas atitudes. Conhecê-los permite-nos tomar decisões, não nos deixando manipular pelos outros. Os valores afectam muito a nossa conduta. Uma forma de clarificarmos os nossos valores é proceder à ordenação de diversos objectivos pois seremos, necessariamente, obrigados a pensar:

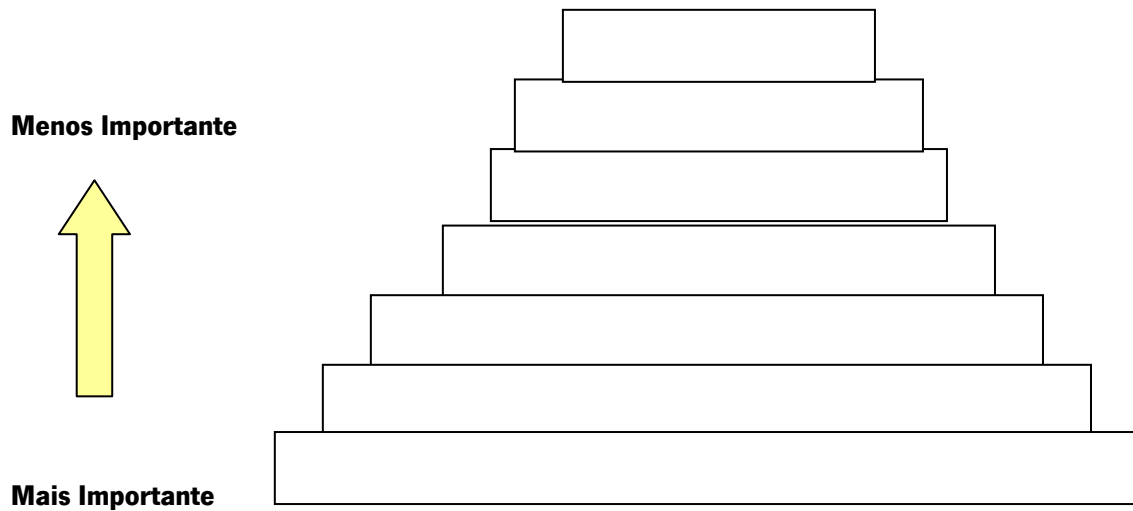
***O que é mais importante para mim? O que é menos importante para mim?***

1. **Lê** as seguintes frases:

- A. Obtenção de boas notas.
- B. Não depender economicamente dos pais.
- C. Respeitar os meus princípios culturais.
- D. Casar-me e constituir família.
- E. Relacionar-me bem com os meus pais.
- F. Cumprir os princípios da minha religião.
- G. Não beber bebidas alcoólicas nem consumir drogas
- H. Manter-me virgem até ao casamento
- I. Ter casa própria.
- J. Ser popular entre o(a)s meus/minhas amigo(a)s.
- K. Ter filhos e educá-los com toda o meu empenho.
- L. Conseguir ser rico(a).
- M. Trabalhar no que realmente gosto.
- N. Viver saudável durante toda a vida.
- O. Casar-me com quem realmente amo.

- P. Atingir a fama e notoriedade.
- Q. Viver de forma honrada, cumprindo todos os meus deveres.
- R. Comprometer-me num movimento pela paz
- S. Lutar pelo bem comum
- T. Não ter problemas com a justiça
- U. Optar pela tolerância
- V. Não violar a privacidade do outro
- W. Promover a solidariedade

1.1 **Preenche** a pirâmide abaixo representada colocando na base o que para ti **é mais importante** e no topo **o que é menos importante**.



1.2 **Debate** com os teus colegas a tua ordenação.

2. **Ordena**, segundo as tuas convicções, os seguintes valores:

- **Respeito** por **si** e pela **dignidade** do **outro**. ☐
- **Igualdade** de direitos e de oportunidades. ☐
- Respeito pelo **direito à diferença**. ☐
- Reconhecimento de que a sexualidade é **fonte de prazer**, de **comunicação**, de **amor** e de **realização pessoal**. ☐
- Reconhecimento que a **autonomia**; a **liberdade** de escolha e a **responsabilidade** são aspectos essenciais para a estruturação de **atitudes responsáveis** no campo da sexualidade. ☐
- **Promoção** da **saúde** dos indivíduos e dos casais, na esfera sexual e reprodutiva. ☐
- **Respeito** pela **vida** e pela **intimidade** ☐

## **ÁREA DE PROJECTO**

### **PLANIFICAÇÃO DO BLOCO TEMÁTICO EDUCAÇÃO PARA OS VALORES EM SEXUALIDADE**

**9º Ano de Escolaridade**

Bloco Temático

EDUCAÇÃO PARA OS VALORES EM SEXUALIDADE

Plano de Aula Nº 1

**Sumário:** Noção de sexualidade. Expressões da sexualidade ao longo da vida.

Conteúdo Conceptual	Conteúdos Procedimentais	Conteúdos Atitudinais	Questão – Central	Estratégias	Recursos	Avaliação
NOÇÃO DE SEXUALIDADE	<ul style="list-style-type: none"> <li>Noção de sexualidade</li> <li>Dimensões da sexualidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Motivar a participação de todos.</li> <li>Fomentar o respeito pelas diferentes opiniões.</li> <li>Fomentar a troca de opiniões inter-pares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O que é a sexualidade?</li> <li>Como se expressa ao longo da vida?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Levantar as questões:</b> O que é sexualidade? Sexualidade e sexo serão a mesma coisa? <b>Diagnóstico</b> oral das concepções dos alunos sobre a sexualidade. Propor a realização de uma chuva de ideias.</li> <li>➤ <b>Brainstorming:</b> escrever no quadro a frase “ <i>Sexualidade é...</i> ”. Solicitar aos alunos termos que estes associem com a palavra. Registar no quadro. <sup>44</sup>Perante a diversidade de termos focar que todos eles estão directamente relacionados com a sexualidade e pedir para os colocarem em diferentes domínios: Biológico-Reprodutor/Sócio-Cultural/ Psico-Afectivo.</li> <li>➤ <b>Resolução da Actividade Área de Projecto (A.P.) nº 1.</b> (duração 15 min.)</li> </ul>	<p>Quadro</p> <p>Giz</p> <p>Actividade A.P nº 1</p>	Grelha de avaliação de trabalho de grupo

<sup>44</sup> Adaptado de FRADE, Alice *et al.*, (2003). *Educação Sexual na Escola. Guia para Professores, Formadores e Educadores*. Lisboa: Texto Editora.pp.71-72.

Plano de Aula Nº 1

CONTINUAÇÃO

Conteúdo Conceptual	Conteúdos Procedimentais	Conteúdos Atitudinais	Questão - Central	Estratégias	Recursos	Avaliação
EXPRESSÕES DA SEXUALIDADE AO LONGO DA VIDA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expressões da sexualidade.</li> <li>Aceitação de diferentes forma de viver a sexualidade.</li> <li>Respeito pelo seu corpo e dos outros.</li> <li>Vivência saudável e gratificante da sexualidade humana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver espírito crítico.</li> <li>Fomentar atitudes de respeito para com o seu corpo e dos outros.</li> <li>Aumentar a capacidade de comunicação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Como se expressa ao longo da vida?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Confrontar</b> a definição de sexualidade redigida pelos diferentes grupos com a da Organização Mundial de Saúde (O.M.S).</li> <li>➤ <b>Explorar</b> o conceito de sexualidade da O.M.S – acetato 1.</li> <li>➤ <b>Confrontar</b> os alunos com as seguintes questões: Quando tem início a sexualidade humana? E o seu término? Como se expressa a sexualidade num bebé? E numa criança? Num jovem? Num adulto? e na terceira idade?</li> <li>➤ <b>Diálogo</b> com os alunos sobre a expressão da sexualidade nas diferentes fases de vida.</li> <li>➤ <b>Explorar</b> as imagens do acetato 2 – Fases do desenvolvimento Humano. Abordar, de forma ligeira os estádios do desenvolvimento psico-sexual.</li> <li>➤ <b>Elaboração</b><sup>45</sup> em grupo de um cartaz que evidencie as expressões da sexualidade ao longo da vida. Fornecimento de revistas/jornais dando liberdade total para a sua realização.</li> <li>➤ <b>Apresentação</b>, ao grupo turma, dos diferentes cartazes e explicação do mesmo.</li> </ul>	<p>Acetato 1</p> <p>Acetato 2</p> <p>Cartolinas</p> <p>Canetas</p> <p>Revistas</p> <p>Jornais</p> <p>Tesouras</p> <p>Cola</p>	Grelha de avaliação de trabalho de grupo

<sup>45</sup> Adaptado de FRADE, Alice *et al.*, (2003). *Educação Sexual na Escola. Guia para Professores, Formadores e Educadores*. Lisboa: Texto Editora.pp.71-72.

## Actividade Nº 1: O que é a sexualidade?

## Trabalho em grupo

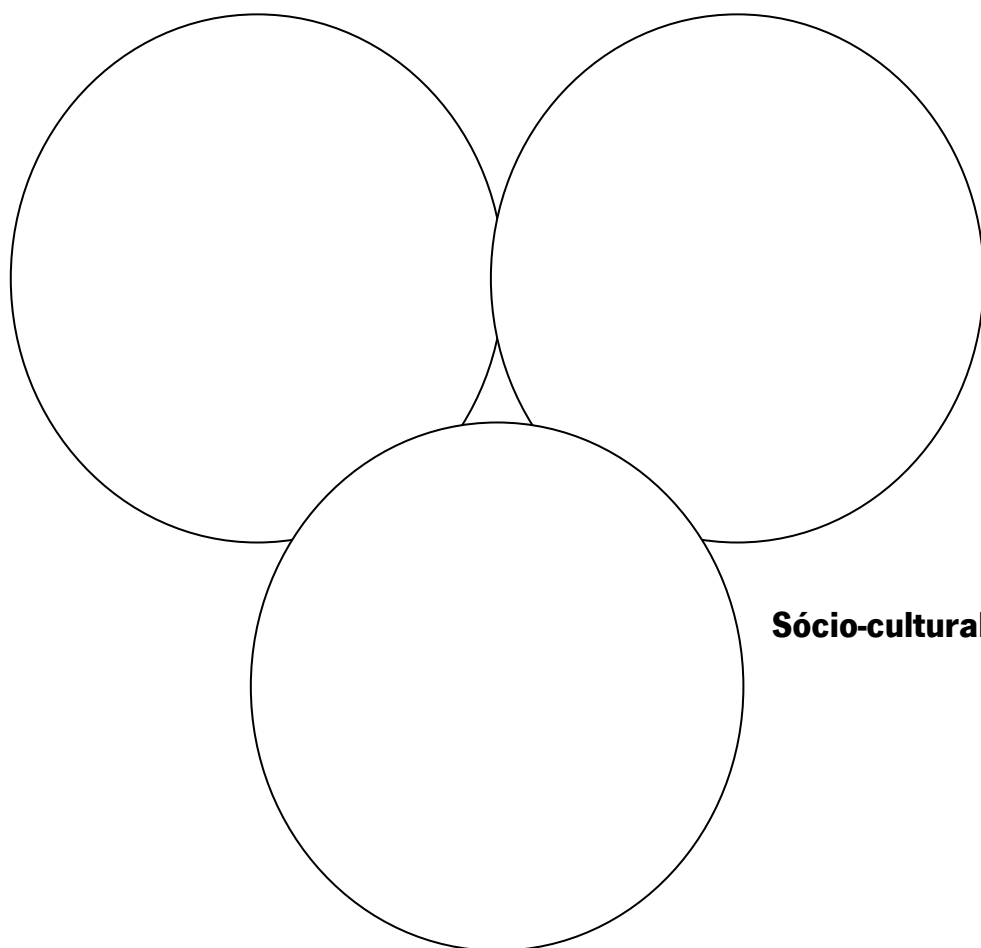
**1. Classifiquem** os termos surgidos na **chuva de ideias** nos grandes domínios abaixo mencionados.

Podem repetir os termos.

**1.1 Fundamentem** a vossa opinião.

**Biológico-Reprodutor**

**Psico-afectivo**



**Sócio-cultural**

**2. Definam** Sexualidade.

---

---

---

## Bloco Temático

## EDUCAÇÃO PARA OS VALORES EM SEXUALIDADE

## Plano de Aula Nº 2

**Sumário:** Papéis de género e identidade sexual. Construção de um guião.

Conteúdo Conceptual	Conteúdos Procedimentais	Conteúdos Atitudinais	Questão - Central	Estratégias	Recursos	Avaliação
ESTEREÓTIPOS SOCIAIS E EMPREGO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comportamentos sexuais estereotipados das sociedades.</li> <li>Igualdade de direitos e oportunidades.</li> <li>Influência dos média na atribuição de papéis sexuais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover atitudes e comportamentos não discriminatórios ou sexistas.</li> <li>Fomentar a igualdade de direitos e de oportunidades entre os sexos.</li> <li>Fomentar atitudes críticas e reflexivas face aos papéis sexuais estereotipados.</li> <li>Fomentar o respeito pelas diferentes opiniões.</li> <li>Fomentar a livre expressão de ideias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Existe igualdade de direitos e deveres entre homens e mulheres?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Motivação:</b> A turma vai ter de fazer o guião de um filme cujo título é “ <i>À procura de um emprego</i>”. Formar grupos de 5 elementos e pedir para que construam esse guião.</li> <li>➤ <b>Resolução da Actividade de Área de Projecto nº 2<sup>46</sup>: parte I</b> – Construção do Guião do Filme (duração máx. de 20m).</li> <li>➤ <b>Solicitar</b> aos grupos que partilhem o que fizeram. O grupo decide a forma como vai apresentar o trabalho (ler, narrar a situação ou dramatização)</li> <li>➤ <b>Confrontar</b> os alunos com o guião criado pelo realizador – <b>Actividade A.P. nº 2: parte II</b></li> </ul>	Actividade A.P. nº 2: parte I e II Canetas	Grelha de avaliação de trabalho de grupo

<sup>46</sup> Actividade gentilmente fornecida pela psicóloga escolar.



Plano de Aula Nº 2

CONTINUAÇÃO

Conteúdo Conceptual	Conteúdos Procedimentais	Conteúdos Atitudinais	Questão - Central	Estratégias	Recursos	Avaliação
<p>PAPÉIS SEXUAIS</p> <p>PAPEIS DE GÊNERO</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aprendizagem dos papéis sexuais.</li> <li>Os papéis de apego e a modelagem a que as crianças estão sujeitas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver espírito crítico.</li> <li>Fomentar atitudes de respeito para com o seu corpo e o dos outros.</li> <li>Aumentar a capacidade de comunicação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O que pode fazer uma mulher? E um Homem?</li> <li>Que imagens são transmitidos pelos <i>media</i> relativos aos papéis sexuais?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Dialogo:</b> Há tarefas realizadas só por homens e outras só por mulheres? Quais? Quem determina os papéis sexuais? Que critica social quis o autor do filme focar?</li> <li>➤ Na nossa sociedade existe igualdade de direitos e de oportunidades entre homens e mulheres? E desigualdades? Em que situações? Porque acontece? Como é que as crianças apreendem os papéis sexuais? Que agentes de socialização contribuem para a modelagem dos papeis sexuais?</li> <li>➤ <b>Jogo: Concordo ...ou talvez não!</b><sup>47</sup> <b>Parte I.</b> Serão mencionadas várias frases. Cada aluno possui 4 cartões: vermelho – discordo, amarelo – discordo parcialmente laranja – concordo parcialmente e verde – concordo. Após cada frase os alunos consoante a sua opinião levantam o braço e posicionam-se perante a afirmação.</li> <li>➤ <b>Diálogo e fundamentação</b> de opiniões entre alunos – alunos e professora - alunos</li> </ul>	<p>Cartões de várias cores</p>	<p>Grelha de avaliação de trabalho de grupo</p>

<sup>47</sup> Frases constantes no questionário feito aos alunos relativamente a atitudes e comportamentos relacionados com a sexualidade humana (questão 10.)

## Actividade Nº 2: Papéis Sexuais

## Parte I

## Trabalho de grupo

1. Imaginem que foram desafiados para escreverem o guião de um filme para Hollywood intitulado “ À procura de um emprego...”. Toda a cena desenrola-se no escritório de uma famosa fábrica de roupa de bebé onde Bernardo vai responder a um anúncio. A chefe de pessoal estabelece com ele um diálogo, procurando inteirar-se da vida de Bernardo.

- 1.1 **Redijam** todo o desenrolar da entrevista, dando azo à vossa imaginação. Devem incluir na elaboração os aspectos abaixo focados:

- ✓ Estado civil do Bernardo: casado
- ✓ Nome completo do Bernardo.
- ✓ Relato, por parte da chefe de pessoal, quanto à política seguida pela empresa relativamente à contratação de homens casados e com filhos.
- ✓ Confissão por parte do Bernardo do nº de filhos (2) e da razão porque não podem ter mais...o casal optou por um método anticoncepcional definitivo dizendo à chefe de pessoal qual foi.
- ✓ Relato das habilitações literárias do Bernardo, das suas irmãs e da sua esposa.
- ✓ Referência a cargos que desempenhou anteriormente.
- ✓ Relato do seu dia-a-dia assim como das tarefas diárias que lhe estão destinadas.
- ✓ Relato dos pensamentos da chefe de pessoal, após a saída de Bernardo, quanto ao aspecto físico deste. Decisão se fica ou não fica com o cargo.

- 1.2 **Encenem** a entrevista.

## Parte II

- Venho por causa do anúncio, senhora.
- Bem – diz a chefe de pessoal – sente-se. Como se chama?
- Bernardo...
- Diga-me o nome completo.
- Bernardo Delgado Pereira.
- Casado ou solteiro?
- Casado.
- Devo dizer-lhe, Sr. Pereira, que a nossa administração não gosta de empregar homens casados. Actualmente, existem várias pessoas de baixa por paternidade. É legítimo que os casais desejem ter filhos, aliás, a nossa empresa que fabrica roupa de bebé até agradece mas...o absentismo dos pais constitui um problema para o nosso negócio.
- Compreendo...temos dois filhos, mas não podemos ter mais, pois fiz uma vasectomia.
- Bom, bom, nesse caso, continuemos...que estudos tem?
- Tenho o certificado de escolaridade básica e formação profissional na área do secretariado. Gostaria de ter terminado o bacharelato mas, como éramos 4 os meus pais deram a prioridade às raparigas...Tenho uma irmã coronel e outra mecânica.
- Em que é que trabalhou ultimamente?
- Hum... Fiz substituições, pois desta forma podiam apoiar os meus filhos.
- O que faz a sua esposa?
- É chefe de obras de uma empresa de construção civil mas, está a estudar Engenharia, pois num futuro próximo terá de substituir a sua mãe na empresa que esta criou há 30 anos.
- Voltando a si, quais as suas pretensões?
- Bem...eu...
- Estou a ver, com uma profissão como a sua mulher, você pretende um ordenado para complemento do rendimento da família...algum dinheiro para gastos pessoais, como todos os homens desejam ter, para os seus caprichos, roupa perfumes, revistas, etc.
- Mas, eu...
- Oferecemos-lhe ordenado mínimo e um prémio de assiduidade.... Criamos este incentivo pois era hábito os homens faltarem por ninharias, tais como o filho tinha tosse ou tinham de ir à escola... ou levá-los ao médico...enfim...Que idades tem os seus filhos? Andam na escola?
- A menina 6 e o rapaz 4. Os dois estão na escola. Tenho de ir buscá-los à tarde quando sair do trabalho e depois fazer as compras.
- Sim, sim...e se ficarem doente, como vai fazer?
- O meu pai fica com eles, pois vive perto de mim.
- Muito bem, Sr. Pereira vamos ponderar e comunicar-lhe-emos dentro de dias.

O Bernardo levanta-se, cumprimenta a chefe de pessoal e sai cheio de esperança. Esta fica a observá-lo...Hum, tem as pernas curtas, um corpo pouco atlético e é careca..., nada como ela gostava...Passado uma semana, Bernardo recebe uma carta que dizia: “ Lamentamos....”

Adaptado de Unidade Didáctica – Sistema sexo-género

1.3 Após a leitura atenta do verdadeiro guião do filme, reflectam, em grupo, sobre as questões seguintes:

- ✓ Qual a crítica social que o autor do filme pretendeu fazer?
- ✓ Consideras possível uma situação como a relatada? Porquê?
- ✓ Que injustiças sociais o autor denuncia?

**Guião do Jogo: Concordo ou....Talvez não!****I Parte – Plano de aula nº 2**

As seguintes frases referem-se a atitudes e comportamentos no domínio da Sexualidade Humana.

**Levanta um dos cartões** que te foi fornecido, consoante o teu grau de concordância /discordância ou indecisão:

- ✓ Cartão Vermelho – Discordo
- ✓ Cartão Verde – Concordo
- ✓ Cartão Amarelo – Talvez /indeciso(a)

**AFIRMAÇÕES**

- É natural que as mulheres sejam sempre mais carinhosas que os homens.
- Não fica bem a uma rapariga convidar um rapaz para sair.
- É muito natural que às raparigas lhe caiba as tarefas domésticas pois é inato saberem-no fazer.
- Os homens devem dispor de mais 1 hora de lazer, por dia, pois têm normalmente trabalhos mais pesados
- Os rapazes são mais interessados em sexo que as raparigas.
- A melhor prova de amor que se pode dar ao outro é aceitar fazer algo que não queremos.
- A decisão de iniciar as relações sexuais deve ser tomada pelo rapaz.
- A decisão de usar um método contraceptivo deverá caber à rapariga pois é ela que pode engravidar.
- Só se deve iniciar uma prática sexual quando se é de maior idade.
- Uma gravidez enquadrada num casamento é mais saudável do que se for mãe solteira.
- Não fica bem a uma rapariga comprar preservativos.
- As aventuras extra-conjugais são aceitáveis desde que o(a) nosso(a) namorado(a) não saiba nada.
- Os rapazes nunca são pressionados a ter relações sexuais pois eles naturalmente gostam mais de o fazer do que as raparigas.

**II Parte – Plano de aula nº 3**

- Os homens devem partilhar as responsabilidades no planeamento familiar.
- As pessoas homossexuais são psicologicamente doentes.
- Não há nada errado em sentir-se atraído(a) por uma pessoa do mesmo sexo.
- Os homossexuais masculinos reconhecem-se facilmente pelos seus maneirismos femininos.

## Bloco Temático

## EDUCAÇÃO PARA OS VALORES EM SEXUALIDADE

## Plano de Aula Nº 3

**Sumário:** Orientação sexual: Homossexualidade, Bissexualidade e Heterossexualidade.

Conteúdo Conceptual	Conteúdos Procedimentais	Conteúdos Atitudinais	Questão - Central	Estratégias	Recursos	Avaliação
ORIENTAÇÃO SEXUAL  E  IDENTIDADE SEXUAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comportamentos e orientações sexuais.</li> <li>Tipos de orientação sexual:  Homossexualidade Bissexualidade Heterossexualidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Motivar a livre expressão de opiniões</li> <li>Fomentar a discussão interpares</li> <li>Respeitar as diferentes orientações sexuais.</li> <li>Promover atitudes e comportamentos não discriminatórios.</li> <li>Fomentar o respeito pelas diferentes opiniões.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quais as várias formas de orientação sexual que existem?</li> <li>Como e quando se define a orientação sexual?</li> </ul>	<p>➤ <b>Motivação:</b> os alunos imaginam-se na redacção de uma revista onde frequentemente chegam cartas de leitores jovens confidenciando situações vividas e/ou problemas do foro sexual. Terão de responder aos leitores de forma séria e com o intuito de os esclarecer e ajudar.</p> <p>➤ <b>Resolução da Actividade de Área de Projecto nº 3 – Na redacção de uma revista. Partilha</b> com o grupo turma das respostas redigidas aos leitores.</p> <p>➤ <b>Jogo: Concordo ...ou talvez não! Parte II.</b> Debate sobre questões relacionadas com as diferentes orientações sexuais.</p>	<p>Actividade A.P. nº 3</p> <p>Canetas</p>	Grelha de avaliação de trabalho de grupo

**Actividade Nº 3: Orientação Sexual****Trabalho de grupo**

*Imagina que pertences à equipa redactorial da revista “Ser mais” e que tens como tarefa responder às inúmeras cartas que muitos jovens escrevem pedindo ajuda pois sentem-se confusos relativamente à sua sexualidade. Terás de elaborar uma resposta de forma a esclarecê-los.*

**Carta A**

Querida Amigos,

Estou sempre a ouvir falar de mulheres lésbicas...Eu tenho uma amiga que adoro. Falámo-nos todos os dias, e o meu pai diz a brincar que ela é minha namorada...Fico confusa pois na verdade admito que tenho ciúmes dela. Ontem zangámo-nos porque ela preferiu sair com outra amiga. Gosto muito dela, outro dia íamos de mãos dadas e eu pensei: “ Será que gostar tanto dela é ser lésbica?” Estou confusa, ajudem-me, por favor!

Rita Brás (13 anos)

**Carta B**

Olá, chamo-me Rafael e queria-vos confidenciar uma coisa que me deixa muito perturbado...tenho um grande amigo, já de há muitos anos e, ultimamente, sinto-me atraído por ele. Não sei o que se passa comigo! Estou triste pois acho que ele já reparou que o olho de forma diferente. Tenho receio que se afaste de mim. Será que sou Homossexual? Que devo fazer?

**Carta C**

Olá amigos,

Escrevo-vos pois estou desesperado, na escola todos me chamam maricas. Não entendo, porquê! Gozam comigo e insultam-me. Penso que é por eu gostar de andar mais com as raparigas..., mas não gosto de jogar à bola, nem de andar aos encontrões. Considero que os meus colegas da turma são uns brutos e só se sabem gabar de que *comem* todas as miúdas...não acredito, são uns mentirosos! Estou confuso, já dou comigo a olhar ao espelho para ver se tenho maneirismo de gay...Como se sabe?

Rui (16 anos)

Bloco Temático

EDUCAÇÃO PARA OS VALORES EM SEXUALIDADE

Plano de Aula Nº 4/5

**Sumário:** Gravidez na adolescência. História valorativa. Mitos e Crenças associados à gravidez indesejada. Visionamento de um filme verídico sobre uma gravidez na adolescência.

Conteúdo Conceptual	Conteúdos Procedimentais	Conteúdos Atitudinais	Questão - Central	Estratégias	Recursos	Avaliação
GRAVIDEZ INDESEJADA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gravidez na adolescência.</li> <li>A primeira relação sexual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Clarificar valores em relação à gravidez indesejada.</li> <li>Fomentar o respeito pelas diferentes opiniões.</li> <li>Fomentar a discussão inter-pares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Porque ocorre uma gravidez indesejada?</li> <li>Que decisão tomar?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Introdução</b> – informar os alunos que Portugal é o segundo país da Comunidade Europeia com maior índice de gravidez na adolescência. A que se deve tal situação?</li> <li><b>Resolução em grupo da Actividade de Área de Projecto nº 4 – História Valorativa do Pedro e da Luísa.</b></li> <li><b>Diálogo inter-grupos</b> – apresentação das diferentes opiniões resultantes da resolução da actividade em grupo.</li> </ul>	<p>Actividade A. P. nº 4</p> <p>Canetas</p>	<p>Grelha de avaliação de trabalho de grupo</p>

**História Valorativa**

**1.** Leiam atentamente o texto seguinte:

A Luísa tem 14 anos e o Pedro tem 15. Os dois estão muito apaixonados. O Pedro quer ter relações sexuais com a Luísa, alegando que “...todos o fazem”, “...se me amasses terias relações comigo”, “...não sejas criança”.

A Luísa tem muitas dúvidas e pergunta à sua professora de maior confiança o que deveria fazer. Esta disse-lhe que não deveria ter relações sexuais, “...ainda és muito jovem”.

Os pais de Luísa suspeitavam que algo se passava com a sua filha, pois ultimamente anda muito estranha...mas não se atrevem a falar de sexualidade com ela. Não se sentem à vontade. Os pais de Pedro nunca pensaram nisso, nem se preocupam, afinal ele é rapaz!

Num Sábado à noite a Luísa e Pedro saíram e, depois de uma festa, tiveram a sua primeira relação sexual. A Luísa ficou grávida...

**Trabalho em grupo:**

**1.1 Ordenem** as personagens desta história, **classificando-as** de **1** a **5**, sendo **5** a que agiu pior.

**1.1.1 Fundamentem** a vossa opinião.

**1.2 Redijam** o desfecho da história.

---

---

---

---

---



Plano de Aula Nº 4/5

CONTINUAÇÃO

Conteúdo Conceptual	Conteúdos Procedimentais	Conteúdos Atitudinais	Questão – Central	Estratégias	Recursos	Avaliação
MITOS E CRENÇAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mitos e crenças relacionados com a primeira relação sexual.</li> <li>Crenças relacionadas com métodos anticoncepcionais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adoptar atitudes assertivas em relação à primeira relação sexual.</li> <li>Promover atitudes de responsabilidade sexual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Que mitos e crenças estão associados à gravidez na adolescência?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Reflexão</b> com os alunos, moderada pela professora, relativa à primeira vez. Que devemos fazer para que os nossos actos sejam reflexo dos nossos pensamentos e valores? Como agir perante situações de pressão? Quais são os mitos e as crenças mais comuns nos jovens em relação à primeira relação sexual?</li> <li>➤ <b>Resolução da Actividade de Área de Projecto nº 5 – Gravidez na Adolescência.</b><sup>48</sup> Banda desenhada relativa a mitos e crenças relacionados com a gravidez na adolescência</li> <li>➤ <b>Discussão e Reflexão inter-grupos.</b></li> <li>➤ <b>Visionamento de um filme</b><sup>49</sup> sobre um relato verídico de uma gravidez na adolescência.</li> <li>➤ <b>Discussão</b> em grupo turma sobre o filme.</li> </ul>	<p>Actividade A. P nº 5</p> <p>TV Vídeo</p>	Grelha de avaliação de trabalho de grupo

<sup>48</sup> Banda desenhada extraída de Suplicy, M. (1995). *Sexo para Adolescentes*. Pp. 105-106.

<sup>49</sup> Filme gravado de um documentário do canal Odisseia.

Actividade Nº 5: Gravidez na Adolescência

Parte A

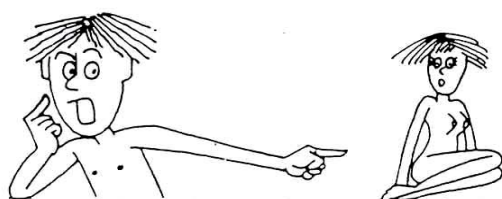
1. **Reflectam** sobre as seguintes situações:

1.1 **Refiram, justificando**, as que vos parecem ser mais comuns nos jovens.

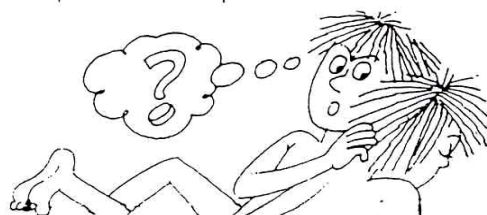
«Ai que vontade. Quero lá saber!».



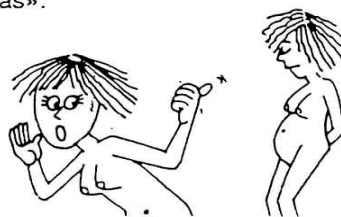
«Ela que tome cuidado, o problema não é meu».



«Acho que ela toma a pílula».



«Essas coisas só acontecem às outras».



«Deixa isso comigo. Na altura eu tiro fora e tudo bem».



«Vamos ter relações de pé e depois lavas-te».



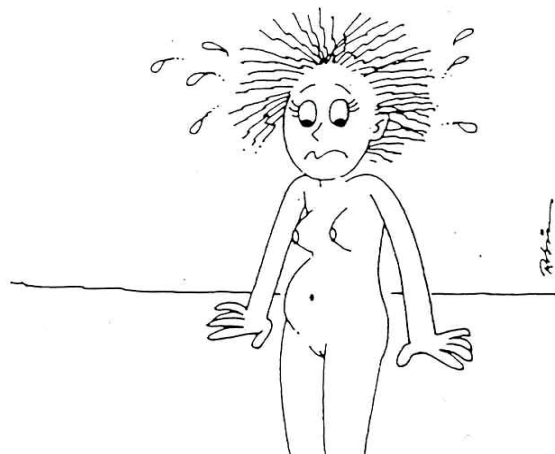
«É a primeira vez, por isso não há perigo».



«Acho que ele sabe o que deve fazer».



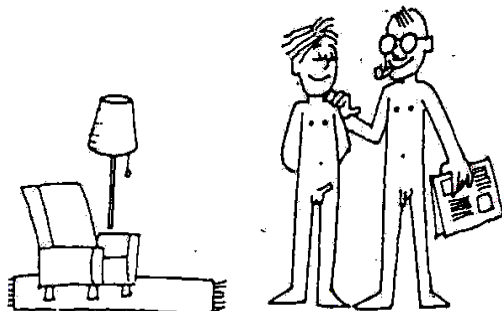
«Se engravidar, depois vejo o que hei-de fazer». (\*)



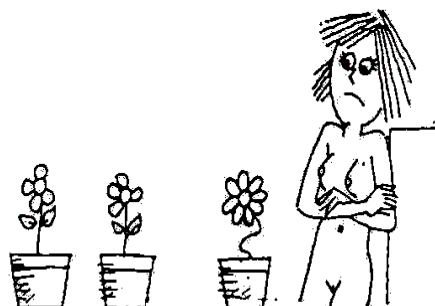
## Parte B

2. **Analise** pensamentos seguintes:

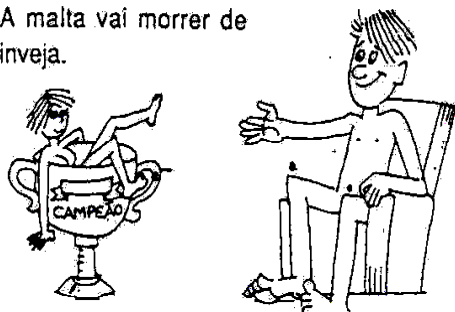
O meu pai vai ficar orgulhoso de mim.



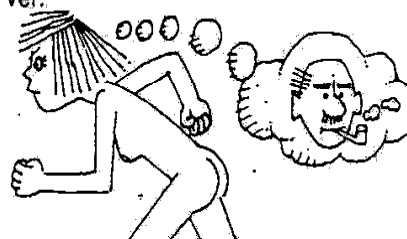
Sou a única do grupo que ainda é virgem.



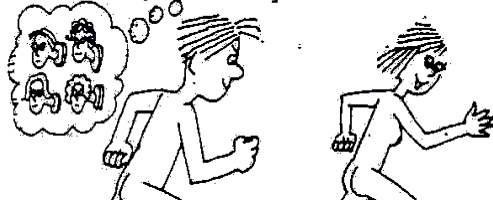
A malta vai morrer de inveja.



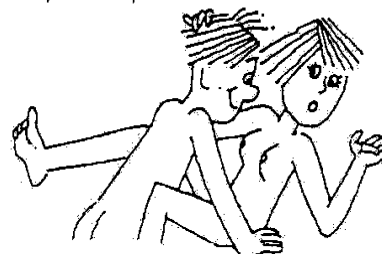
Vou-me vingar do meu pai; ele vai ver.



Se ela quer, porque não?  
Uma a mais para a colecção!



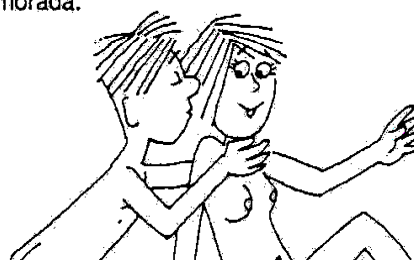
Eu não esperava que isto acontecesse.



Se eu não for, chamam-me maricas.



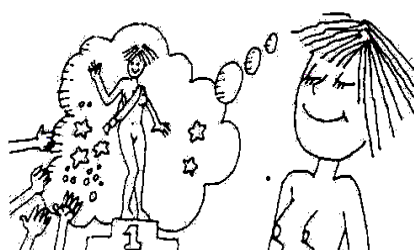
Se eu não digo que sim ele arranja outra namorada.



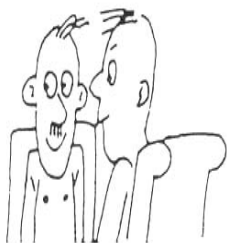
O que dirá ela se eu não quiser?



Quero ser a rapariga mais popular da escola.



«Assim ela não vai namorar com os outros».



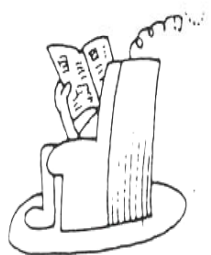
«Vou ter um bebê só para mim».



«Assim ele vai ficar comigo para sempre».



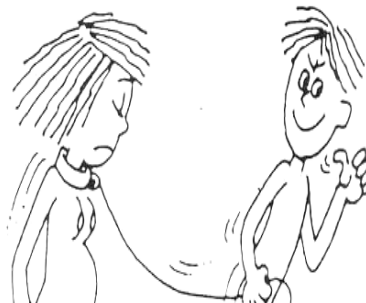
«O meu pai vai ver que já não sou uma criança».



«Vou provar que sou macho».



«Quero ver se ela gosta de mim».



Adaptado de *Sexo para Adolescentes*, Marta Suplicy (1996)

2.1 **Indiquem** que **tipos de sentimentos** e **atitudes** estão patentes em cada um destes pensamentos.

---



---



---



---



---



---

## Bloco Temático

## EDUCAÇÃO PARA OS VALORES EM SEXUALIDADE

## Plano de Aula Nº 6

**Sumário:** Avaliação do trabalho de grupo e do programa de educação para os valores em sexualidade.

Conteúdo Conceptual	Conteúdos Procedimentais	Conteúdos Atitudinais	Questão – Central	Estratégias	Recursos	Avaliação
AUTO AVALIAÇÃO  HETERO-AVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Avaliação de conhecimentos, capacidade, e atitudes relativos à sexualidade humana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver espírito crítico.</li> <li>Fomentar a livre expressão de ideias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O que mais gostei no trabalho desenvolvido? E o que menos gostei?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Preenchimento de uma grelha de avaliação</b> referente ao trabalho de grupo</li> <li>➤ <b>Preenchimento do questionário</b> referentes à avaliação do programa de educação sexual.</li> </ul>	<p>Grelha de avaliação</p> <p>Questionário</p> <p>Canetas</p>	<p>Grelha de avaliação de trabalho de grupo</p> <p>Preenchimento no final de um questionário sobre o programa de educação sexual</p>

## **CIÊNCIAS NATURAIS**

### **PLANIFICAÇÃO DA UNIDADE TEMÁTICA TRANSMISSÃO DA VIDA**

**9º Ano de Escolaridade**

## Plano de Aula Nº 1

**Unidade Didáctica:** A Transmissão da Vida.

**Sub-Unidade Didáctica:** Puberdade e adolescência, um tempo de mudança.

**Sumário:** Realização de um questionário de diagnóstico de conhecimentos (pré-teste).

Conteúdo Conceptual	Conceitos	Objectivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
<b>Puberdade e Adolescência</b>  <b>Caracteres sexuais</b>  <b>Sistemas reprodutores masculino e feminino</b>  <b>Células sexuais</b>	Puberdade Adolescência Acne  Caracteres sexuais  Sistema reprodutor masculino Sistema reprodutor feminino  Gâmeta Célula sexual feminina Célula sexual masculina	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diagnosticar as concepções alternativas relativas a alguns conceitos a abordar nesta unidade temática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Resolução individual de um questionário de diagnósticos sobre conhecimentos relativos à unidade temática (<u>pré-teste</u>)</li> </ul>	Pré-teste	Resolução do pré-teste

**Plano de Aula Nº 1**

(CONTINUAÇÃO)

Conteúdo Conceptual	Conceitos	Objectivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
<b>Células sexuais</b>  <b>Fecundação</b>  <b>Hormonas Sexuais</b>  <b>Métodos contraceptivos</b>	Óvulo / ovócito Espermatozóides  menstruação ovulação Fecundação Período fértil  Estrogénio progesterona  Pílula Pílula do dia seguinte DIU Preservativo Laqueação Espermicidas Vasectomia Diafragama Método oggino Método da Temperaturas				



## QUESTIONÁRIO de DIAGNÓSTICO

O presente questionário tem como finalidade diagnosticar o que pensas sobre alguns conceitos relacionados com a unidade temática – **Transmissão da Vida**.

Apesar de estas questões não serem sujeitas a avaliação, responde de forma a mais completa possível.

Quando não souberes a resposta a uma dada questão escreve **NS (não sei)** e, caso existam palavras/conceitos cujo significado desconheças sublinha-as.

**DADOS PESSOAIS:**

**SEXO:** ☐ Masculino ☐ Feminino **Idade** \_\_\_\_\_ **9º Ano** **Turma** \_\_\_\_\_

I

**O SISTEMA REPRODUTOR LEVA SENSIVELMENTE UMA DÉCADA ATÉ SE TORNAR FUNCIONAL E INICIAR O SEU FUNCIONAMENTO. ESTA FASE É DE ENORME IMPORTÂNCIA JÁ QUE ACARRETA MUDANÇAS FÍSICAS E PSICOLÓGICAS EM AMBOS OS SEXOS.**

1. O que entendes por **puberdade**? e por **adolescência**? Justifica a tua resposta.

---

---

---

---

---

2. Utilizando a chave I, **classifica** as frases abaixo mencionadas conforme consideres que são **transformações** ocorridas **durante a puberdade** nas raparigas, rapazes ou em ambos os sexos.

**F** – Alteração ocorridas nos indivíduos do **sexo feminino**.  
CHAVE **M** - Alteração ocorridas nos indivíduos do **sexo masculino**.  
**FM** – Alteração ocorridas em **ambos os sexos**.

**FRASES:**

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Mudanças da voz.  | <input type="checkbox"/> Libertação de células sexuais.                         |
| <input type="checkbox"/> Desenvolvimento das mamas.                              | <input type="checkbox"/> Maior acumulação de gordura no tecido adiposo.         |
| <input type="checkbox"/> Desenvolvimento corporal por aumento da massa muscular. | <input type="checkbox"/> Maior secreção das hormonas estrogénio e progesterona. |
| <input type="checkbox"/> Aparecimento de acne.                                   | <input type="checkbox"/> Alargamento das ancas.                                 |
| <input type="checkbox"/> Aparecimento da menstruação.                            | <input type="checkbox"/> Libertação de esperma durante o sono.                  |
| <input type="checkbox"/> Maior secreção da hormona testosterona                  | <input type="checkbox"/> Libertação do ovócito.                                 |
| <input type="checkbox"/> Aumento do tamanho dos órgãos sexuais.                  | <input type="checkbox"/> Aparecimento de pêlos nas axilas, nos órgãos sexuais.  |

## II

3. **Desenha** os órgãos internos e externos que constituem, respectivamente, o sistema reprodutor feminino e masculino respectivamente.

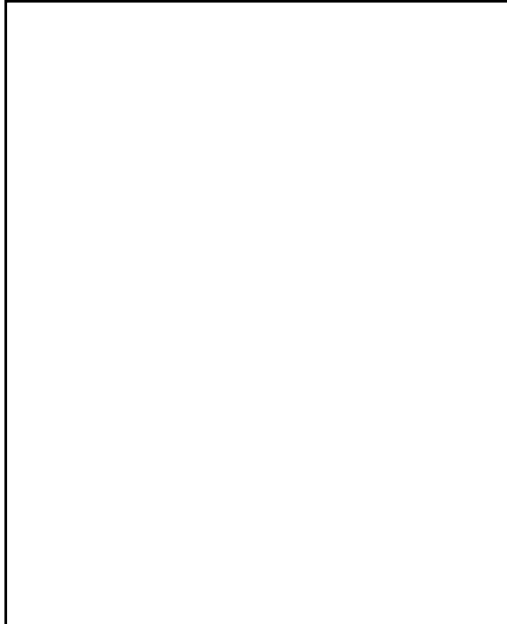


Fig.1 – Sistema Reprodutor Feminino

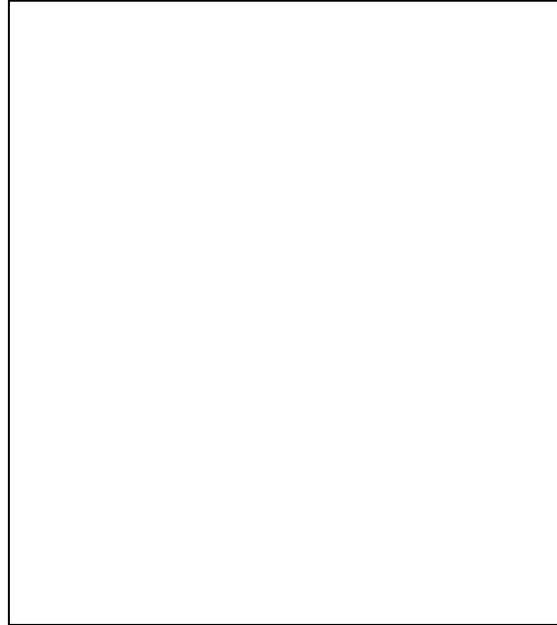


Fig.2 – Sistema Reprodutor Masculino

- 3.1 **Legenda** o teu desenho.

4. **Desenha** a célula sexual feminina e a célula sexual masculina.

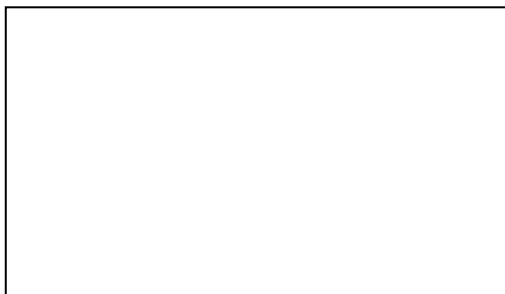


Fig.3 – célula sexual feminina



Fig.4 - célula sexual masculina

- 4.1 **Legenda** o teu esquema.

5. Considera o **ciclo sexual da mulher** com uma duração média de 28dias.

- 5.1 **O que é** a menstruação?

---

---

---

5.2 **Indica** em que altura do ciclo da mulher é que ocorre o período menstrual.

---

---

5.3 **O que é** a ovulação?

---

---

5.4 **Indica** em que altura do ciclo da mulher ocorre a ovulação.

---

---

5.5 **O que é** a fecundação?

---

---

5.6 **Refere** o local onde ocorre a fecundação.

---

---

5.7 **O que é** o período fértil?

---

---

5.8 **Indica** em que altura do ciclo da mulher é que se regista o período fértil.

---

---

6. **Indica** os métodos contraceptivos que conheces.

---

---

7. **Coloca**, no espaço em branco, a (s) tua (s) dúvida (s) acerca da **sexualidade e reprodução humana**.

**Obrigada pela tua colaboração**

## Plano da Aula Nº 2

Unidade Didáctica: A Transmissão da Vida

Sub-Unidade Didáctica: Morfologia do Sistema Reprodutor Feminino e Masculino.

Sumário: Puberdade e maturação sexual. Morfologia do Sistema Reprodutor Feminino.

Conteúdo Conceptual	Conceitos	Objectivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
<b>PUBERDADE E MATURAÇÃO SEXUAL</b>  Caracteres sexuais secundários femininos e masculinos  <b>SISTEMA REPRODUTOR FEMININO</b>	Puberdade Adolescência Caracteres sexuais primários  Caracteres sexuais secundários  Vias genitais Vagina Vulva Monte de vénus Clitóris Orifício genital Hímen Períneo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Distinguir Puberdade de Adolescência.</li> <li>▪ Descrever as mudanças pubertárias ocorridas em ambos os sexo.</li> <li>▪ Distinguir caracteres sexuais primários dos secundários.</li> </ul>	<p>➤ <b>Diálogo</b> - Colocar ao grupo turma as seguintes questões: O que é a Puberdade? e a Adolescência? Confrontar os alunos com as respostas dadas por este no pré-teste. Em diálogo construir com o grupo turma as diferenças, fazendo-os compreender que a adolescência não é universal mas produto de algumas sociedades.</p> <p>➤ <b>Discussão</b> em grupo turma dos principais caracteres secundários que permite distinguir um rapaz de uma rapariga. Construção de um quadro resumo.</p> <p>➤ <b>Exploração dialogada do acetato 1</b> com vista ao diagnóstico/confronto dos conceitos já conhecidos pelos alunos.</p>	Guia do adolescente  Manual  Acetato 1	

## Plano da Aula Nº 2

### CONTINUAÇÃO

Conteúdo Conceptual	Conceitos	Objectivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
Morfologia do sistema reprodutor feminino.	<p>Grandes lábios Pequenos lábios Orifício urinário</p> <p>Gónadas Ovários</p> <p>Trompas de Falópio Pavilhão da trompa de Falópio Útero Colo do Útero Endométrio</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar os órgãos internos e externos e estruturas constituintes do sistema reprodutor feminino.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Diálogo</b> - o que está representado na imagem? (vulva) Confrontar os alunos com o termo cientificamente correcto. É frequente apelidarem a vulva por vagina.</li> <li>➤ <b>Diálogo</b> - A propósito do conceito hímen que aparece legendado no acetato 1, lançar a questão: O que é a virgindade? Qual a relação entre o hímen e a virgindade? Confrontar com a noção correcta de virgindade (primeira vez que se tem uma relação sexual). Abordar as diferentes características de Hímens e a frequente crença/mito que na primeira relação sexual obrigatoriamente há sangramento e é dolorosa.</li> <li>➤ <b>Diálogo</b> – Diagnosticar qual a concepção dos alunos perante a função do clítoris (excitação sexual). Confrontar com o facto de em algumas sociedades (Médio Oriente, África, p.e) ocorrer a excisão (remoção do clítoris e às vezes dos pequenos lábios). Discutir as repercussões desta tradição cultural na vida sexual das mulheres, controlo das mulheres e graves problemas de saúde física e mental. Referir que pelos direitos humanos é visto como mutilação.</li> </ul>		

## Plano da Aula Nº 3

Unidade Didáctica: A Transmissão da Vida

Sub-Unidade Didáctica: Morfologia do Sistema Reprodutor Feminino e Masculino.

Sumário: Morfologia do Sistema Reprodutor Masculino.

Conteúdo Conceptual	Conceitos	Objectivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
<b>SISTEMA REPRODUTOR MASCULINO</b>  Morfologia do sistema reprodutor masculino.	Pénis Escroto Prepúcio Glande Gónada Testículo Via genital Epidídimo Canal deferente Uretra Glândula anexa Próstata Vesícula seminal Glândula de Cowper Túbulo seminífero Esperma Espermatozóides	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar os órgãos internos e externos e estruturas constituintes do sistema reprodutor masculino.</li> <li>▪ Compreender a circuncisão como um procedimento cultural e/ou higiénico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Exploração dialogada do acetato 2</b> com vista ao diagnóstico dos conceitos já conhecidos pelos alunos.</li> <li>➤ <b>Diálogo</b> - É frequente os alunos classificarem os testículos como órgãos pertencentes à morfologia externa do aparelho reprodutor masculino. Confrontar com o conhecimento cientificamente correcto (só o escroto e pénis é que são externos)</li> <li>➤ <b>Diálogo</b> - abordar a questão da circuncisão do ponto de vista cultural e/ou higiénico. Abordar a falsa crença de que o tamanho do pénis é importante para a realização sexual da mulher. Compreenderem que ejaculação e micção são acontecimentos que não ocorrem em simultâneo.</li> </ul>	Guia do adolescente   Manual   Acetato 2	

## Plano da Aula Nº 4

Unidade Didáctica: A Transmissão da Vida

Sub-Unidade Didáctica: Morfologia do Sistema Reprodutor Feminino e Masculino.

Sumário: Morfologia do Sistema Reprodutor Masculino e Feminino. Actividade laboratorial – observação e dissecação do ovário e testículo de mamífero (porco)

Conteúdo Conceptual	Conceitos	Objectivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
<b>SISTEMA REPRODUTOR MASCULINO</b>  Morfologia do sistema reprodutor masculino.  Morfologia do sistema reprodutor feminino.	Gónada Testículo Via genital Epidídimo Canal deferente Uretra Gónadas Ovários  Trompas de Falópio Pavilhão da trompa de Falópio Útero Colo do Útero Endométrio	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar os órgãos internos e externos e estruturas constituintes do sistema reprodutor.</li> <li>▪ Estabelecer uma similitude quanto a aspectos morfológicos dos aparelhos reprodutor dos dois mamíferos (Homem e porco).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Actividade Laboratorial – Ficha de trabalho nº 1</b> – Observação do aparelho reprodutor de um mamífero (porco(a)). Dissecação do ovário e do testículo.</li> <li>➤ <b>Exploração dialogado do acetato 3</b> Morfologia interna da gónada feminina (ovário) e masculina (testículo).</li> </ul>	Ficha de trabalho nº 1  Acetato 3  Aparelho reprodutor de porco(a)  Guia do adolescente  Manual	

## Plano da Aula Nº 5

Unidade Didáctica: A Transmissão da Vida

Sub-Unidade Didáctica: Fisiologia do Sistema Reprodutor Feminino e Masculino.

Sumário: Fisiologia do Sistema Reprodutor Masculino. Observação ao microscópio óptico dos gametas sexuais: espermatozóides e ovócito.

Conteúdo Conceptual	Conceitos	Objectivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
<b>Fisiologia do sistema reprodutor masculino</b>  <b>Gâmetas sexuais</b>	Gónada Testículo Epidídimo Canal deferente Próstata Vesícula seminal Glândula de Cowper Esperma Túbulo seminífero Espermatozóide Acrossoma Cabeça Segmento intermediário Cauda ou flagelo Erecção Ejaculação Ovário Ovócito	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconhecer a existência de uma regulação hormonal da função reprodutora feminina e masculina.</li> <li>▪ Compreender a espermatogénese enquanto processo de produção de espermatozóides</li> <li>▪ Distinguir o gameta sexual feminino do masculino.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Exploração dialogada do acetato 4</b> – Corte de tubo seminífero. Gametas masculino (espermatozóide). Corte longitudinal do ovário. Gameta feminino (ovócito).</li> <li>➤ <b>Actividade Laboratorial – Ficha de trabalho nº 2</b> – Observação ao M.O.C de preparações definitivas de espermatozóides humanos e ovócitos.</li> </ul>	Acetato 4  Ficha de trabalho nº 2 Guia do adolescente Manual	



## Plano da Aula Nº 6

Unidade Didáctica: A Transmissão da Vida

Sub-Unidade Didáctica: Fisiologia do Sistema Reprodutor Feminino e Masculino.

Sumário: Fisiologia do sistema reprodutor feminino.

Conteúdo Conceptual	Conceitos	Objectivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
<b>Fisiologia do sistema reprodutor feminino</b>	Ciclo ovário - fase folicular - fase luteínica  Ovulação ovócito Corpo amarelo ou lúteo Ciclo uterino - fase proliferativa - fase secretora Menstruação Hormona hipofisária - FSH - LH Hormonas sexuais - progesterona - estrogénio	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Distinguir as diferentes fases dos ciclos ovário e uterino.</li> <li>▪ Compreender a regulação hormonal do ciclo éstrico.</li> <li>▪ Reconhecer a existência de uma regulação hormonal da função reprodutora feminina e masculina.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Diálogo</b> – Diagnosticar oralmente as concepções alternativas dos alunos relativamente aos conceitos de período fértil, ovulação, menstruação.</li> <li>➤ <b>Exploração, dialogada, do acetato 5</b> – Ciclo menstrual ou Éstrico.</li> </ul>	Guia do adolescente  Manual  Acetato 5	

## Plano da Aula Nº 7

**Unidade Didáctica:** A Transmissão da Vida  
**Sub-Unidade Didáctica:** Fecundação – início de uma nova vida.

**Sumário:** Fecundação. Influência da ciência, tecnologia e sociedade na evolução do conceito de fecundação.

Conteúdo Conceptual	Conceitos	Objectivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
<b>Fecundação</b>  <b>Nidação</b>  <b>Gestação</b>  <b>Parto</b>	Gâmeta  Óvulo/Ovócito  Espermatozóide  Fecundação  Ovo/zigoto  Nidação  Embrião Feto	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desenvolver capacidades de discussão e argumentação.</li> <li>▪ Reflectir sobre a influência da sociedade de cada época no progresso científico.</li> <li>▪ Compreender o actual conceito de fecundação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Resolução da ficha de trabalho nº 3</b> - evolução do conceito de fecundação.</li> <li>➤ <b>Exploração, dialogada, do acetato 6</b> – da fecundação ao início de uma nova vida.</li> <li>➤ <b>Visionamento de uma projecção em PowerPoint</b> relativa à fecundação, gestação e parto.</li> </ul>	Ficha de trabalho nº 3  Acetato 6	

## Plano da Aula Nº 8/9/10/ 11

**Unidade Didáctica:** A Transmissão da Vida  
**Sub-Unidade Didáctica:** Métodos contraceptivos

**Sumário:** Métodos contraceptivos, I.S.T e Reprodução Medicamente Assistida. Trabalho de pesquisa realizado pelos alunos. Apresentação ao grupo turma e diálogo.

Conteúdo Conceptual	Conceitos	Objectivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
<b>Métodos anticoncepcionais</b>  <b>Hormonal</b> <b>Químicos</b> <b>Mecânicos</b> <b>Naturais</b>  <b>Infeções Sexualmente Transmissíveis</b> Modos de transmissão  <b>Reprodução Humana Assistida</b> Técnicas de Reprodução Humana Medicamente Assistida	Métodos contraceptivos: Pílula Espermicidas Preservativo Diafragma DIU Laqueação de Trompas Vasectomia Método de Ogino Método das Temperaturas Método Billings Fertilização <i>in vitro</i> Inseminação artificial etc	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desenvolver capacidades de discussão e argumentação.</li> <li>▪ Reflectir sobre a influência da Ciência, Tecnologia e Sociedade.</li> <li>▪ Reflectir sobre a influência da sociedade na tomada de decisões.</li> <li>▪ Aumentar a capacidade de decisão pessoal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Diálogo</b> – diagnosticar quais os métodos contraceptivos conhecidos pelos alunos, IST's e técnicas de reprodução medicamente assistida.</li> <li>➤ <b>Lançar o conflito conceptual</b> perante possíveis erros dos alunos e criar interesse motivação para a pesquisa.</li> <li>➤ <b>Formação de grupos de trabalho de grupo.</b> Distribuir as temáticas propostas para cada grupo realize um trabalho de pesquisa. Apoio na resolução do trabalho. Utilização das TIC's. Apoio da prof. de C. Nat e de TIC's</li> <li>➤ <b>Apresentação ao grupo turma</b> dos diferentes trabalhos realizados pelos alunos.</li> </ul>	Quadro  Manuais  Enciclopédias  Revistas/ Jornais/ Livros Computador Internet Data show	

## Plano da Aula Nº 12

**Unidade Didáctica:** A Transmissão da Vida**Sub-Unidade Didáctica:** Métodos contraceptivos**Sumário:** Resolução do pós-teste. Auto e hetero-avaliação

Conteúdo Conceptual	Conceitos	Objectivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
<b>Puberdade e Adolescência</b>  <b>Caracteres sexuais</b>  <b>Sistemas reprodutores masculino e feminino</b>  <b>Fecundação/ gestação e parto</b>  <b>Métodos contraceptivos</b>	Puberdade Adolescência Acne Caracteres sexuais Sistema reprodutor masculino Célula sexual masculina Espermatozóides Gâmeta Sistema reprodutor feminino Célula sexual feminina Óvulos / ovócito Menstruação Ovulação Fecundação Período fértil Estrogénio / Progesterona	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Avaliar o grau de aquisição e compreensão revelado pelos alunos relativamente à unidade temática em estudo</li> <li>▪ Diagnosticar possíveis concepções alternativas que tenham permanecido.</li> <li>▪ Avaliar o grau de satisfação relativo ao desenrolar das aulas de Ciências Naturais</li> </ul>	➤ <b>Resolução individual de um questionário</b> ( <u>pós-teste</u> ).	Pós-teste	

## CRONOGRAMA

### PLANO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA OS VALORES PARA ALUNOS DO 9º ANO (3º C.E.B)

TURMAS ALVO	ÁREAS DISCIPLINARES CURRICULARES/NÃO CURRICULARES	Nº DE AULAS	DIAS DE APLICAÇÃO DO PROGRAMA	Nº TOTAL DE HORAS	CONTEÚDOS TEMÁTICOS	AValiação
9º X, Y e Z	Formação Cívica <b>(45 minutos)</b>	6	Abril: 28 Maio: 5, 12,19,26 Junho: 2	6 h	Competências sociais em E.S: <ul style="list-style-type: none"> <li>Auto-imagem, auto-estima; assertividade (aprender a dizer sim/não), saber escutar,</li> <li>Clarificação de Valores, ordenamento de valores. <i>Ver planificação de bloco temática</i></li> </ul>	Questionário de avaliação do programa de educação para os valores em sexualidade humana
	Área de Projecto <b>(90 minutos)</b>	6	Abril: 30 Maio: 7, 14, 21, 28 Junho: 4	12 h	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conceito de sexualidade. Expressões de sexualidade. Desenvolvimento Psicossexual.</li> <li>Papeis de género e identidade sexual. Estereótipos sociais</li> <li>Orientação sexual.</li> <li>Gravidez indesejada e aborto.</li> <li>Mitos e crenças relacionados com a sexualidade. <i>Ver planificação de bloco temática</i></li> </ul>	
	Ciências Naturais <b>(45 minutos)</b>	9	Março: 9,16,19,26 Abril: 20,23,27,30 Maio: 4	9 h	<ul style="list-style-type: none"> <li>Anatomia e fisiologia do aparelho reprodutor feminino e masculino,</li> <li>Fecundação, Gestação e Parto.</li> <li>D.T.S e Métodos Contraceptivos.</li> <li>Novas Tecnologias de Reprodução. <i>Ver planificação de unidade temática</i></li> </ul>	Pré-teste e Pós-teste (diagnóstico de conhecimentos)

## CRONOGRAMA E PLANO DE FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS EM FORMAÇÃO INICIAL

Nº total de sessões previstas – **10 (total de 25H)**

Duração média prevista – **2 meses (Março e Abril de 2004)**

CALENDARIZAÇÃO	Nº HORAS DE FORMAÇÃO	TEMAS/ CONTEÚDOS ABORDADOS	ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO	AVALIAÇÃO
<b>5 de Março</b>	1 H	<ul style="list-style-type: none"> <li>Plano de Formação em Educação Sexual.</li> <li>O que é a Educação Sexual? Visão de diferentes autores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apresentação do Plano de Formação.</li> <li>Delineamento de estratégias de formação – aprendizagem cooperativa.</li> <li>Exploração dialogada do <b>Doc. 1: O que é a educação sexual?</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevista de avaliação relativo ao Plano de Formação em Educação Sexual</li> </ul> <p>(a realizar em meados de Junho)</p>
<b>11 de Março</b>	2 H	<ul style="list-style-type: none"> <li>Processos de aprendizagem da Sexualidade – Educação Sexual Informal, não Formal e Formal: Caracterização e distinção.</li> <li>Educação global em sexualidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exploração dialogada do <b>Doc. 2: Caracterização e distinção entre diferentes forma de preconizar a Educação Sexual.</b></li> </ul>	
<b>12 de Março</b>	2 H	<ul style="list-style-type: none"> <li>Educação sexual: perspectiva histórica.</li> <li>Tipos de modelos de Educação Sexual: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelo impositivo;</li> <li>- Modelo médico-preventivo;</li> <li>- Modelo de desenvolvimento pessoal.</li> </ul> </li> <li>Sexualidade Humana: estudo e perspectiva Histórica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura e análise do <b>Doc. 3 – Perspectiva Histórica dos Modelos de Educação Sexual.</b></li> <li><b>Doc.4: Perspectiva Histórica da Sexualidade Humana.</b> Resolução individual e discussão em grupo</li> </ul>	
<b>15 de Março</b>	3 H	<ul style="list-style-type: none"> <li>“Ética: e a responsabilidade de decisão”.</li> <li>“ O desenvolvimento da Sexualidade Humana”</li> <li>“ O Afecto na Sexualidade”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Palestra proferida pelo Professor Doutor Daniel Serrão – prof. de Ética da F.M.U.P.</li> <li>Palestra proferida pelo Dr. Freitas Gomes – médico psiquiatra.</li> <li>Palestra proferida pela Dra. Ângela Escada – Psicóloga Clínica e Formadora.</li> </ul>	
<b>19 de Março</b>	2 H	<ul style="list-style-type: none"> <li>Educação Sexual em Portugal – quadro legal e normativo.</li> <li>A Escola e a Educação Sexual.</li> <li>Quadro ético de referência e objectivos inerentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análise da legislação em vigor.</li> <li>Análise e Reflexão sobre o documento do M.E: “Educação Sexual em meio escolar – linhas orientadoras.”</li> </ul>	
<b>26 de Março</b>	2 H	<ul style="list-style-type: none"> <li>Objectivos e conteúdos de educação sexual nas diferentes fases do desenvolvimento Psicosexual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análise e reflexão capítulo 5 do livro “Educação Sexual na Escola” de Júlio Machado Vaz</li> </ul>	

## CONTINUAÇÃO

CALENDARIZAÇÃO	Nº HORAS DE FORMAÇÃO	TEMAS/ CONTEÚDOS ABORDADOS	ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO	AValiação
<b>2 de Abril</b>	2 H	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pedagogia dos Valores: Conceito de valor Conflito de valores. Educação em Valores.</li> <li>Algumas técnicas de Educação em Valores</li> <li>Metodologias de desenvolvimento de um programa de educação sexual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Leitura /reflexão do <b>Doc. 5 e 6– Educar em Valores.</b></li> <li>➤ Aplicação das diversas técnicas com as professoras estagiárias. – Simulação.</li> </ul>	
<b>23 de Abril</b>	2 H	<ul style="list-style-type: none"> <li>Algumas técnicas/ estratégias de Educação Sexual: tempestade de ideias, barómetro de atitudes, dramatizações, histórias valorativas, trabalho de grupo, quebra-gelo, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Aplicação das diversas técnicas com as professoras estagiárias. – Simulação.</li> <li>➤ Análise reflexiva sobre as simulações.</li> </ul>	
<b>28 de Abril</b>	3H	<ul style="list-style-type: none"> <li>“Educação afectiva e sexual em contexto escolar”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Workshop dinamizada pela Professora Doutora Maria Filomena Rodrigues Teixeira da ESE de Coimbra e pelo Mestre Fernando Moreira.</li> </ul>	
<b>29 de Abril</b>	7 H	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conceito de sexualidade e desenvolvimento Psicossexual.</li> <li>Papeis de género e identidade sexual.</li> <li>Orientação sexual: Homossexualidade, bissexualidade e heterossexualidade</li> <li>Gravidez indesejada.</li> <li>D.S.T. e Métodos contraceptivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Construção e selecção de materiais didácticos com vista à implementação do Programa de Educação Sexual com os alunos das turmas 9º X, Y e Z em F.C e Área de Projecto.</li> </ul>	

## REGISTO DE OBSERVAÇÃO NATURALISTA DE SITUAÇÃO DE AULA EM FORMAÇÃO CÍVICA

## PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

## TURMA – 9º X

IMPLEMENTAÇÃO: Professora Estagiária A – PEA

OBSERVADORES: Professora Estagiária B e C – PEB, PEC e Orientadora de Estágio – O.E

## PLANO DE AULA Nº 1

A professora inicia a aula dizendo que é professora estagiária de Ciências Naturais e que vai estar nas próximas aulas de F.C e A.P com a turma para implementar um programa de educação sexual. Diz que estas aulas vão ser alvo de registo pelas professoras que se encontram na sala, com vista à obtenção de dados relativos à implementação do programa de educação sexual. Os alunos não fazem nenhuma questão (PEB, PBC, OE). Refere “...Somos seres sexuados...”, “a educação sexual faz-se desde sempre...”, “Quem me diz um exemplo de Educação Sexual? Os alunos não respondem (OE). “A nossa maneira de vestir está ou não condicionada pela educação sexual? E pela sociedade?”. Os alunos não respondem (OE). A professora lembra que na Escócia os homens usam saia. Ambiente calmo de sala de aula mas sem participação dos alunos (OE). “No fundo todos não fazemos e tivemos E.S?”. Os alunos nada dizem. “O que estão a dar em Ciências Naturais” pergunta a professora (OE). Os alunos respondem “o sistema reprodutor”. A professora pede para que os alunos estejam abertos à novidade e que no final de cada sessão façam um pequeno registo do que fizeram, “Podem escrever uma frase..., eu contudo não vou ler”. Mas, “porque estudar educação sexual? Os alunos não respondem (OE), “para se compreenderem melhor; para aumentar a vossa auto-estima, para tomarem decisões convenientes...” diz a professora, esta recorre ao quadro para estabelecer as regras de funcionamento das aulas de educação sexual, “vamos construir as regras de funcionamento destas aulas...pensem nas regras que utilizam nas outras disciplinas e transponham para aqui...”. Existe um burburinho na aula (OE). O aluno F diz – “o clássico...colocar o dedo no ar” (OE, PEB). A professora pede para que ponham o dedo no ar quando falam, o aluno prossegue “falar ordenadamente”. A professora regista, **participação ordenada e adequada**. Pede para que os alunos registem nos seus cadernos, dando tempo para que o façam. Depois a professora escreve o resto das regras, uma a uma, conforme os alunos vão dizendo e com exploração pela professora: - **Trazer o material necessário; não utilizar linguagem obscena mas sim adequada, respeitar as opiniões dos outros**. A prof. esclarece que respeitar não implica concordar mas têm de saber fundamentar (OE, PEB). **Respeitar a disciplina e a professora**. Um alunos diz...” *É tudo respeitar...*”. Os alunos começam a participar de forma mais activa na construção das regras e, conforme os colegas vão dizendo outras regras elas são logo alvo de análise dizendo que já está subjacente a outras já colocadas no quadro. **Colaborar nas tarefas propostas, Ter iniciativa própria** (é a prof. que diz e os alunos consideram que já é subjacente à regra anterior) mesmo assim a professora escreve. Uma aluna acrescenta “*ser responsável*” (13h 05). A professora termina a exploração. Pede agora aos alunos para que escrevam numa cartolina as regras. Depois a cartolina é colocada no quadro. Dita o sumário (OE). Nesta fase a turma está mais calma. A professora olha para o relógio e verifica que ainda tem tempo, como estratégia recorre a uma chuva de ideias “*indiquem palavras que vos vem à mente quando se diz: educação sexual*” (PEB, PEC, OE). De início nada dizem. A professora começa a “provocar” os alunos: “...*não acredito que não vos venha nada à mente quando falamos de E.S*”. A pouco



a pouco vão surgindo as seguintes palavras: modificação, evolução, aprendizagem, sexo, órgãos sexuais, riscos, métodos contraceptivos, reprodução, homem/ mulher, adolescência, puberdade... (PEB, PBC, OE). Tocou.

#### **AUTO – AVALIAÇÃO:**

**Aspectos positivos:** “ *acho que consegui dominar a minha ansiedade e o resto da aula correu bem*”, “ *os alunos estavam apreensivos por não terem muita noção do que é isto da educação sexual* ”, “ *só mais para o final da aula é que diminuiu a minha ansiedade*” .

**Aspectos menos positivos:** “ *por ser a primeira vez que estava com a turma, a minha ansiedade notou-se e criei um ambiente um pouco gélido*” “ *como não sabia o nome dos alunos não os chamei pelos nomes e não direcionei as questões*”

#### **HETERO – AVALIAÇÃO:**

**Aspectos positivos:** “ *acho que ela fez uma boa introdução*” (PEC). “ *Os alunos que participaram de forma mais activa argumentavam de forma coerente demonstrando grande capacidade e opinião formada*” (PEB, PEC, OE). “ *após a reportagem para algo que conheciam como o sistema reprodutor a professora consegue abrir o diálogo*” (O.E). *as regras surgem com naturalidade por parte dos alunos criam as condições para se quebrar o ambiente gélido*” (O.E)

**Aspectos menos positivos:** “ *só alguns alunos participaram*” (PEB, PEC, OE).

### **PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO**

#### **TURMA – 9º X**

**IMPLEMENTAÇÃO:** Professora Estagiária A – PEA

**OBSERVADORES:** Professora Estagiária B e C – PEB, PEC e Orientadora de Estágio - O.E

### **PLANO DE AULA Nº 2**

Os alunos entram na sala de forma animada mas barulhenta. A Prof. pede que se sentem e vai chamando-os à atenção. Pede-lhes para pegarem numa caneta e informa que vão fazer uma actividade no exterior da sala de aula. Gera-se barulho apesar da surpresa. Explica-lhes que vão passar grande parte da aula de pé. Os alunos retiram a caneta. “ *Oh, estejam caladinhos...vão-se levantar tranquilamente e vamos lá para fora*” (OE, PEB, PEC). Os alunos são levados para um espaço solarengo e recatado no recreio. A professora faz uma pequena introdução dizendo “ *desde que nascemos que temos determinadas características físicas e psicológicas que nos permitem distinguir dos demais... temos qualidades e defeitos.*” (OE, PEC). Disse qual o significado do termo qualidades e afirmou que decerto a turma tinha qualidades que nem imaginavam “ *que qualidades é que esta turma tem?*” (OE, PEB, PEC). Os alunos vão dizendo: simpatia, humor, animação, sinceridade (OE, PEB, PEC), um aluno refere “ *ninguém goza com ninguém* ” (PEB). Então quer dizer que todos os alunos da vossa turma são simpáticos, sinceros, têm humor, são animados...”. Os alunos entreolham-se e dizem que sim. A professora explica que vão fazer um jogo para saberem se realmente se conhecem bem, “ *vou colocar uma folha em branco nas costas de cada um de vós e terão de escrever uma qualidade do(a) colega da turma que vocês consideram que lhe é característica....tentem não se repetirem...têm 10 minutos e não se esqueçam de escrever em todos os colegas*” (OE, PEB, PEC). Esclarece que não é permitido escrever coisas negativas. Foi colocando as folhas nas costas dos alunos contando com a colaboração das observadoras. Os alunos evidenciam interesse e formam logo de início filinhas. Desenvolvem a

actividade com seriedade. Conforme esta se ia desenrolando mais se denotava uma certa excitação entre eles e risota (OE). Várias são as expressões proferidas por eles: “ *o que ponho?* ” diz o A, “ *sei lá, tu é que sabes*”, “ *escreve-me em mim*” diz o J, “ *é pá, tira essa trunfa daqui para eu te escrever*” diz o aluno F ao I que possui cabelo comprido. Pacientemente muitos aguardam que os colegas lhes escrevam nas costas com cara de riso e inquietação “ *Vê lá o que vais escrever*”, “ *Eu não escrevi nada de mais*” diz a aluna C à M rindo (OE). “ *Não fui agressivo, mas agora vou ser*” diz um colega porque esta lhe passou à frente na fila para escrever num colega, “ *R, estou zangada contigo, ainda não me escreveste*”, outra aluna pergunta “ *existe a palavra prestativo?*”. Muitos dos alunos têm o cuidado de ler o que já tinha sido escrito sobre um determinado colega para não se repetirem, “ *Eu ponho simpático em quase toda a gente*” diz um aluno, outro “ *escrevi inteligente em todos*” “ *Ah,...anda cá que ainda falta uma coisa*”, “ *A. anda cá que eu tenho muitos para ti*” diz o J.P (PEB). Os alunos estão animados e procuram que todos lhes escrevam nas costas “ *Se escreveres gozão, para mim é uma qualidade* ” diz o R.A. Alguns alunos quando são abordados por colegas com os quais têm mais confiança pedem-lhes que este lhes diga o que está escrito nas costas. Existe curiosidade e insegurança quanto à opinião da turma em relação a si mesmo (PEB), “ *ó stora, calado é negativo? E maluco? Marrão é positivo?*” (PEC). Uma aluna diz à outra “ *Ai o que te escreveram aí...*” referia-se à palavra sexy. Passado o tempo, a professora começa a contar de forma decrescente “ *10,9,8,7...*” os alunos começa a andar rapidamente certificando-se de que escreveram em todos os colegas. São 13h15m (OE). A professora pede que se sentem e começa a explicar o seguimento da actividade, “ *...agora cada um vai pensar numa qualidade sua*”. Os alunos fazem cara de surpreendidos e riem, “ *uma qualidade?*”, a professora pede um a um que partilhe em voz alta a sua qualidade. O R. sendo o primeiro, fica um espaço de tempo muito grande sem conseguir dizer a sua qualidade. A prof. diz “ *uma qualidade, vá lá*”, o aluno diz “ *fixe*”. E depois, um a um, foram dizendo brincalhão, simpática, sincero, bom sentido de humor...poucos alunos demoraram tempo a verbalizar evidenciando um ar inseguro, “ *Agora vou ler os papéis e vocês vão tentar adivinhar qual é o(a) colega que possui estas qualidades*” explica a professora. Pega no primeiro papel e diz “ *simpática, divertida, sorridente...*” todos dizem em coro “ *é a C.*” a prof. pergunta como adivinharam, eles respondem “ *Porque é sorridente*”. A prof. lê outro papel “ *inteligente, sociável, esperto, humilde...*”, eles dizem “ *é o F*”, “ *porquê?*” Pergunta a professora, “ *disse humilde*” (OE, PEB, PEC). A professora conseguiu ainda dizer cerca de 10 e os alunos rapidamente e certeirairamente acertavam e justificavam.. A boa disposição reinava. Tocou. Eles pediram à professora para verem os papéis. A professora diz que na próxima aula fazem mais alguns e que depois podem ficar com as folhas.

#### **AUTO – AVALIAÇÃO:**

**Aspectos positivos:** “ *o facto de a aula decorrer num ambiente diferente vista ser também uma actividade diferente... não me pareceu que o facto de os alunos terem lido o que os colegas escreviam nas costas dos colegas tenha afectado a identificação rápida dos colegas, eles realmente conhecem-se bem e sabiam justificar*” (PEA)

**Aspectos menos positivos:** “ *demorei muito tempo a colar os papéis nas costas dos alunos*” ( PEA)

#### **HETERO – AVALIAÇÃO:**

**Aspectos positivos:** “ *foi ótima a opção da professora ao escolher desenrolar a actividade fora da sala de aula, o dia estava lindo e apesar de ser o último tempo da manhã os alunos aderiram em pleno... Curioso que tanto eles como a sua professora de F.C que também assistiu à aula se ria e dizia entre dentes o nome do (a) aluno(a), de*

*facto é uma actividade que permite grande interacção e conhecimento mútuo” (OE). “ em relação ao ambiente gélido um pouco vivido na última aula parece que esta aula quebrou-se”(PEB). “ Os alunos gostaram de ir para o ar livre fazer o jogo” (PEC)*

**Aspectos menos positivos:** *“nem todos os alunos reagiram de igual forma à actividade, uns esperavam passivamente que os colegas viessem escrever nas costas outros alunos pareciam sem vontade para a actividade, os alunos ainda não estão preparados para este tipo de actividade” (PEC)*

#### PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

#### TURMA – 9º X

**IMPLEMENTAÇÃO:** Professora Estagiária A – **PEA**

**OBSERVADORES:** Professora Estagiária B e C – **PEB, PEC** e Orientadora de Estágio - **O.E**

#### PLANO DE AULA Nº 5

A professora inicia a aula pedindo aos alunos que formem 4 grupos. Gera-se barulho e confusão. Quando acalmaram e se instalaram nos seus grupos a professora inicia uma pequena introdução “ *todos nós temos metas a atingir mas nem sempre o conseguimos. Muitas vezes temos de tomar decisões perante alguns dilemas da vida, por exemplo, o que quero seguir para o próximo ano?* (PEC) *Têm este dilema?*” , “ *Não*” respondem muitos alunos em coro. “ *Muitas vezes temos que ir contra os nossos colegas para conseguir o nosso objectivo*” continua a professora, “ *a actividade vai-vos pôr perante três dilemas. Têm 15 minutos para lerem e discutirem em grupo a tomada de posição das diferentes pessoas*”. Distribuiu a ficha de trabalho nº 3 (PEB, PEC, OE). Inicialmente os grupos dispersam e conversam de tudo menos do que foi pedido. A professora chama atenção para o que se pretende “ *quero que comentem a tomada de posições dos diferentes intervenientes*”. Aos poucos e pouco os grupos foram-se debruçando sobre os dilemas mas exaltam-se pois têm opiniões muito diferentes (OE). O grupo 1 e 3 discutem e não se entendem. A professora vai de grupo em grupo apoiando o trabalho e certificar-se que realmente estão a reflectir. O grupo 2 trabalha com seriedade, surge discrepâncias de opinião entre eles mas rapidamente aceitam e optam por tomar uma posição em grupo. A M referindo-se ao segundo dilema diz “ *ela confiou nele porque era o melhor amigo dela*”. Já o I do grupo 4 comenta “ *está mal, se ele fosse mesmo amigo não fazia isso*”. O grupo 2 nada faz e discutem entre si. O grupo 3, em relação ao terceiro dilema pede à professora que lhes explique como é possível manter a mãe morta gerando um bebé. A professora explica o procedimento médico e o I comenta “ *é difícil, ia custar muito mas acho que mais valia desligar as máquinas*” (PEB). A professora vendo a discrepância entre os grupos e o acabar do tempo estipulado diz “ *meninos, vamos começar a discussão. Qual foi o dilema que mais vos tocou?*” (PEB, OE). Todos dizem que o terceiro. O I justifica “ *porque acho que é uma situação complicada e nos outros não tanto, é sempre complicado tomar a decisão pela vida ou não vida*”, outro aluno acrescenta “ *é o mais complicado e o mais raro*”, o J diz “ *o primeiro e o segundo são banais, o terceiro envolve o risco de morte*”, a L atalha dizendo “ *mas no primeiro também há o risco de morte*”, o V diz “ *mas é um risco de morte indirecto*”, a M acrescenta “ *mas não é uma situação muito comum e envolve a vida de duas pessoas em que uma delas está viva para salvar o feto*”, “ *e tu R, o que achas?*” pergunta a professora, “ *o terceiro é um grande dilema, ela queria ter um filho mas não queria ter um marido, queria ser mãe solteira*”. A professora remete para o primeiro dilema e pede aos grupos que partilhem as suas posições quanto às atitudes do grupo e da Isabel e do Pedro. O V partilha “ *no nosso grupo a posição não é unânime, eu ignorava e continuava no grupo, acho que a Isabel e o Miguel agiram bem*

uma vez que não é nada directamente com eles...avisos já há muitos e não é por isso que as pessoas não se metem nas drogas...a comunicação social está sempre a falar, falar disso até podia piorar a situação por isso o melhor é ignorar e cada um seguir o seu caminho mas os meus colegas de grupo acham que eles deviam ter falado e avisado os amigos dos perigos que estavam a correr”, o A acrescenta “ os pais também fazem avisos” e a L diz “ sim mas não quer dizer que os ouçam, acho que a Isabel e o Pedro deviam avisar os pais dos amigos do que eles andavam a fazer”. Alguns colegas discordam (PEB, PEC, OE). O F comenta “ se o grupo é muito chegado e são amigos, o Miguel e a Isabel deviam preocupar-se, o próprio grupo também não agiu bem”, a M diz “concordo com o F, falta de aviso não foi pois o grupo é muito chegado e se são amigos deviam-se preocupar”, a Ma diz “ o grupo agiu mal, deviam dizer aos amigos o que iam fazer mas acho que não deviam falar aos pais, cada um é responsável por si, ninguém se deve meter na vida dos outros, se eles não querem dizer aos pais não são os amigos que o devem fazer”, o JP acrescenta “ se calhar como sabiam que os amigos não estavam de acordo decidiram sair...para não afrontarem os amigos” a professora questionou “ e o Ricardo?”, “ foi influenciado”, diz o aluno. O P.M “ para mim o mais reprovável é a atitude do Ricardo. Eu acho isso das drogas muito subjectivo...sou a favor da liberalização das drogas, o Ricardo num dia é contra e no outro acompanha-os...”, o I atalha dizendo “ não se pode fazer uma leitura tão linear...se calhar adoptou uma postura de contra mas no fundo queria ou...talvez fosse influenciado”, “ e o grupo agiu bem? Afinal, eles cochicharam e depois levantaram-se deixando a Isabel e o Miguel sozinhos, parte-se do princípio que os amigos devem conversar ” pergunta a professora. O I refere “ estragaram uma amizade por uma coisa estúpida, mas qual é o mal de fumar uns charros? Valeria a pena tanto secretismo?”, a S diz “ mas eles desde o início que sabiam que a Isabel e o Pedro eram contra as drogas”, a M comenta “ O.K. mas eles sabiam qual a posição da Isabel e do Miguel quanto a esse assunto, por isso não tinha de esconder, agiram mal”, a professora pergunta “ será que eles não podiam aceitar o grupo? um aluno diz “ podem ter vergonha deles, o I comenta “ eu compreenderia que o resto do grupo nada me dissesse...para não estragar uma amizade”, o T refere “ eu não gostava muito que me deixassem...afinal se é um grupo coeso...”, a M diz “ eu também, preferia que me contassem”, a professora pergunta “mas acham que eles não os podiam acompanhar? desde que não se sentissem tentados...”, o I comenta “ eu acho que sendo eles tão amigos podiam ter ajudado os amigos”. A professora fala da importância da sinceridade e do diálogo entre as pessoas como forma de entendimento e ajuda. A M comenta “ realmente há falta de sinceridade, se eram amigos...” (PEB, OE). A professora pede que reflectam sobre o segundo dilema. O R diz “ este Pedro quebrou uma amizade, não devia ter feito isso porque conhecendo o namorado da Maria, sendo amigos, devia respeitar”, a Ma comenta “ o Pedro interpretou mal, ela sentiu confiança nele pois era o melhor amigo dela e do namorado, ele foi incorrecto e ela...inocente”, o I com cara de riso comenta “ não acho mal nenhum ele ter tentado a sua sorte, é a namorada do melhor amigo, O.K. ...quem sabe se ela deixava de gostar do amigo e gostava dele...até era uma prova” (PEB, PEC, OE). A turma mostra o seu desagrado perante esta afirmação. Tocou

#### **AUTO – AVALIAÇÃO:**

**Aspectos positivos:** “ a discussão foi muito rica” (PEA), “ em muitas situações não conseguiram alcançar unanimidade excepto no 3º dilema” (PEA)

**Aspectos menos positivos:** “ a demora em arrancar com o trabalho” (PEA)

## HETERO – AVALIAÇÃO:

**Aspectos positivos:** “o facto de terem surgido durante a discussão opiniões diferentes nos diferentes grupo, enriqueceu e ajudou a que eles fundamentassem as suas opiniões” (PEC).” A pluralidade de opiniões e sua fundamentação enriqueceu os diferentes pontos de vistas e levou-os a confrontarem-se com outras formas de pensar” (OE)

**Aspectos menos positivos:** “as discussões sobre assuntos paralelos faz com que se perca mais tempo” (PEC), “restou pouco tempo para o debate inter-grupos” (OE)

## PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

### TURMA – 9º X

**IMPLEMENTAÇÃO:** Professora Estagiária A – PEA

**OBSERVADORES:** Professora Estagiária B e C – PEB, PEC e Orientadora de Estágio – O.E

### PLANO DE AULA Nº 6

A professora inicia a aula pedindo a um aluno que relate o último dilema para que todos se lembrassem. Depois questiona-os “Qual a vossa posição?” , a aluna M refere “acho que os médicos fizeram bem pois em vez de se perder duas vidas, perdia-se somente uma. Além disso a avó disse que tomava conta dele”, o I comenta “ não acho bem matar o feto”. O V comenta “ se a mãe pudesse optar, acharia certamente a opção correcta por parte dos médicos” (PEB, PEC, OE). O J não concorda dizendo “ não acho bem, o bebé deveria morrer pois mesmo que a avó tratasse dele sentiria sempre a falta da mãe”. O T atalha “ claro que não, os médicos fizeram bem. Ele vai ter a avó como mãe”. O F concorda com o colega dizendo “ Não é razão para se deixar morrer, há muita gente órfão que não deixa de viver e de ser feliz”. A professora questiona “ Qual o valor implícito neste texto?” Os alunos respondem “ o respeito pela vida de cada um”. A professora pergunta “ mas afinal o que é um valor, A?” a aluna diz que não sabe explicar. Pede a outro aluno mas este diz que também não sabe. Um aluno avança e diz “ é mais ou menos um conceito que existe na nossa cabeça e que nos faz agir de determinada maneira”. Outro aluno diz “ são normas que regem o nosso comportamento”, a professora diz “ então são normas que existem na nossa cabeça e que nos fazem agir de determinada maneira”. Um aluno diz “ é a Ética” (PEB, PEC, OE). A professora diz que vai distribuir uma ficha que os vais ajudar a clarificar este conceito. Refere que é um trabalho de reflexão individual (PEB, OE). Algumas questões entretanto surgem relativas à ficha “ podemos pôr duas frases no mesmo rectângulo?”, A professora diz que não. Têm de optar. Os alunos trabalham em silêncio e concentrados (OE). Um aluno realiza a ficha de trabalho com tal rapidez, que a professora vendo que este já a tinha acabado perguntou-lhe se ele reflectiu bem “...foste tão rápido” o aluno responde “ é que eu tenho os meus valores bem presentes na minha cabeça” (OE). Após ter terminado o tempo estipulado, a professora questiona a turma “ O que é um valor?”. Uma aluna diz “ tem a ver com os sentimentos e atitudes”. A M acrescenta “ é algo em que nos debatemos...algo que é nosso e que está na base das nossas ideias e atitudes, é aquilo em que nos baseamos para sermos o que somos”, o F acrescenta “ ...é a nossa constituição ...(ri) é uma lei de base para tomarmos decisões, para seguirmos os nossos objectivos”, “ e quem nos transmite esses valores?” pergunta a professora. Vários alunos respondem em coro e dizem “ os pais”, o J acrescenta “ e os amigos”, o A rindo diz “ e as professoras de Ciências...” rindo. O JP “ eu acho que já vem em nós mesmos, os nossos pais influenciam-nos”, o J volta a referir “ são os nossos pais, pois desde pequenos temos os exemplos deles e depois seguimos, no fundo todas as pessoas com quem convivemos”,

o F acrescenta “ e a comunicação social, as nossas experiências vão marcando ” (PEB, PEC, OE). O M atalha dizendo “ sem dúvida a comunicação social, principalmente a Rua Sésamo....” Todos se riem às gargalhadas, o aluno imitando a voz de um menino pequenino diz “ sim, sim, quando o Popas diz: “não faças isso”, tu não fazes”. O P M refere “ é certo que a comunicação social tem uma parte na influência mas as pessoas com quem lidamos no dia-a-dia, são mais importantes” o V atalha “ mas à nascença já vimos com traços psicológicos marcantes”.

A professora pede para que cada um partilhe os valores que colocaram como menos importante. Pergunta directamente à aluna S esta responde “*ser popular entre o(a)s amigo(a)s da escola*”. A professora pergunta à turma se eles teriam escolhido isso, e estes respondem não (OE, PEB), a aluno fica um semblante envergonhado. Outra aluna é questionada mas evidenciou incerteza. A professora não entendendo a razão de tal facto pede à aluna que simplesmente leia. Gerou-se confusão entre o que verdadeiramente se pretendia com o menos e o mais importante. Houve alunos que colocaram, tal como o pretendido, as 7 frases mais importantes embora de forma gradativa, de mais para menos, e outros que colocaram o mais importante da lista e o menos importante expressando uma gradação mais abrupta. Assim sendo e na eminência de confusão a professora pede para que coloquem uma nota ao lado do que fizeram esclarecendo a gradação. Pergunta directamente à aluna M e esta responde “ *para mim a menos importante é manter-me virgem até ao casamento*”. Os rapazes riem. “ e tu JP?” pergunta a professora, “ a menos importante é viver de forma honrada e cumprir todos os meus deveres e a mais importante é respeitar os meus princípios culturais ” responde ele. O M partilha “ o menos importante para mim é atingir a fama e a notoriedade... se fosse famoso não ia ser por uma coisa de jeito...” o V interrompe “ *ter-se fama porque se acha que nos traz a felicidade, não, mas se for na área profissional quem não gosta? é importante!*” outro colega acrescenta, “ *atingir a fama para mim é ter prestígio na sua profissão, é ser-se reconhecido pelo que se faz, é importante*”, “ e tu F, o que é mais e menos importante para ti?” pergunta a professora (OE, PEB, PEC), “ o menos importante para mim é cumprir os preceitos da minha religião...aliás, não tenho religião nenhuma”, o T diz “ *eu é não beber bebidas alcoólicas...se beber de vez em quando não faz mal nenhum, e o mais importante é cumprir os princípios da minha religião*”, o R comenta “ o menos importante para mim é ser rico e o mais importante é atingir a fama e a notoriedade mas não ser rico”, o V comenta “ *para mim o mais importante é ser rico e atingir a fama e notoriedade...é tudo muito bonito dizermos que somos todos felizes e que o dinheiro não traz felicidade, etc., ..., mas acho que toda a gente gostava de ser famoso na sua área de trabalho!*”. O J diz “ o menos importante para mim é manter-me virgem até ao casamento”. A professora pergunta pelo que é mais importante aos alunos. O R diz “ *relacionar-me bem com os meus pais, e viver de forma honrada cumprindo todos os meus deveres*”. O JP comenta que colocou este preciso item em último. A professora pede para que os colegas comentem a opinião do JP mas a turma não adere ao solicitado. A M diz “ *para mim o mais importante é viver saudável por toda a vida*” (OE, PEB). Tocou.

#### **AUTO – AVALIAÇÃO:**

**Aspectos positivos:** “*Considero que a discussão gerada foi muito interessante pois colocou em confronto as diversas opiniões dos alunos. Permitiu que clarificassem o conceito de valor*” (PEA), “ *Verifica-se que entre os adolescentes as questões como a virgindade, fama, dinheiro são das que mais captam a sua atenção, sendo contudo as que originam maior controvérsia de opiniões*” (PEA)

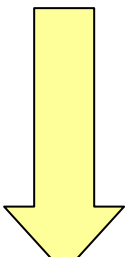
## HETERO – AVALIAÇÃO:

**Aspectos positivos:** “foi positivo o interesse e concentração demonstrado por alguns na actividade. A discussão foi interessante” (PEC). “foi rico a diversidade de opiniões e o respeito demonstrado pela turma perante essa mesma diversidade” (PEC). “A forma gira e original como a professora pega na noção de valor. Vê-se que os alunos rapidamente chegam ao valor em questão Vida” (OE). “ao alunos rapidamente constroem a noção de valor sendo o debate muito interessante” (OE) “é muito giro o momento de humor evidenciado por muitos dos alunos, demonstrando perspicácia e sentido de oportunidade já que o fazem com veracidade” (OE) “um tema tabu como virgindade foi falado por uma aluna sem qualquer complexos emitindo os seus valores sem receio do que todos os colegas pensassem, é curioso reparar que os rapazes da turma riem quando a colega aborda o assunto” (OE)

**Aspectos menos positivos:** “inicialmente não foram esclarecidos as regras de colocar a gradação das frases. A professora pediu para que os aluno(a)s comentassem as frases onde estavam implícitos valores não sendo esse o objectivo. Gerou-se um confronto entre alguns alunos ficando alguns alunos embaraçados pelas suas opiniões (PEB). “só alguns alunos é que participaram no debate” (PEC). “a confusão devido à falta de clarificação inicial quanto às regras de colocação dos valores” (OE) “os rapazes que se riram a propósito da virgindade poderiam ser confrontados e espicaçados pela professora, pois seria um bom momento para se falar no assunto” (OE)

RESULTADOS DA ACTIVIDADE N° 4 de FORMAÇÃO CÍVICA Da turma 9° X – “Os meus valores”

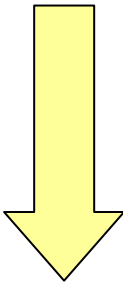
### Mais Importante

	Rapaz ( N=15)	
	1º	E, Q, R, N, P, N, N, N, Q, Q, A, E, N, E, N
	2º	N, S, M, M, K, A, O, E, E, M, W, B, M, O
	3º	Q WB, I, N, A, M, U, C, O, L, S, O, A, R
	4º	R, A, G, D, K, M, E, Q, K, U, O, R, M, O, U
	5º	B, R, N, L, D, E, K, J, D, V, K, N, E, S, Q
	6º	M, H, M, S, C, L, I, M, U, G, T, M, I, Q, P
	7º	T L, J e L, J, S, P, L, E, M, M, Q, Q, D, H, M

### Menos Importante

Ordenação dos valores – rapaz ( N=15)	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	NR
▪ Respeito por si e pela dignidade do outro.	5	2	6	2		1		
▪ Igualdade de direitos e de oportunidades.	3	3	2	4			3	
▪ Respeito pelo direito à diferença.	3	6	1	1	1	2		
▪ Reconhecimento de que a sexualidade é fonte de prazer, de comunicação, de amor e de realização pessoal.	2		1		2	4	5	1
▪ Reconhecimento que a autonomia; a liberdade de escolha e a responsabilidade são aspectos essenciais para a estruturação de atitudes responsáveis no campo da sexualidade.		1	1	5	4	4	1	
▪ Promoção da saúde dos indivíduos e dos casais, na esfera sexual e reprodutiva.				1	7	1	5	
▪ Respeito pela vida e pela intimidade	2	2	5	2	1	2	1	

### Mais Importante

	Rapariga (N=13)	
	1º	M, S, M, N, E, N, E, M, N, K, N, N, M
	2º	B, M, A, E, M, M, M, F, G, U, D, M, S
	3º	O, Q, T, B, G, O, O, J, E, O, K, E, E
	4º	I, N, E, O, F, D, Q, H, B, R, M, G, N
	5º	P, G, I, K, A, E, A, U, Q, B, V, O
	6º	Q, L, H, T, R, Q, S, P, P, S, B, K
	7º	K, J, R, U, S, A, C, L, J, E, I, Q

### Menos Importante

Ordenação dos valores – rapariga (N=13)	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	N.R
▪ <b>Respeito</b> por <b>si</b> e pela <b>dignidade</b> do <b>outro</b> .	8	1	1		1			2
▪ <b>Igualdade</b> de direitos e de oportunidades.		3	2	5				3
▪ Respeito pelo <b>direito à diferença</b> .	3	3	4	1				2
▪ Reconhecimento de que a sexualidade é <b>fonte de prazer</b> , de <b>comunicação</b> , de <b>amor</b> e de <b>realização pessoal</b> .						5	4	4
▪ Reconhecimento que a <b>autonomia</b> ; a <b>liberdade</b> de escolha e a <b>responsabilidade</b> são aspectos essenciais para a estruturação de <b>atitudes responsáveis</b> no campo da sexualidade.			1	3	3		3	3
▪ <b>Promoção</b> da <b>saúde</b> dos indivíduos e dos casais, na esfera sexual e reprodutiva.					3	4	2	4
▪ <b>Respeito</b> pela <b>vida</b> e pela <b>intimidade</b>		4	3	1	2			3

### PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

#### TURMA: 9º Y

**IMPLEMENTAÇÃO:** Professora Estagiária B – **PEB**

**OBSERVADORES:** Professora Estagiária A e C – **PEA, PEC** e Orientadora de Estágio – **O.E**

#### PLANO DE AULA Nº 1

A professora inicia a aula cumprimentando os alunos que já a conhecem de vista, muito embora nunca tenham estado numa situação frente a frente, já a viram como assistente nas aulas da OE. O aluno T está sentado de forma desadequada, a professora pede para que só ocupe uma cadeira e esteja sentado de forma correcta. Esclarece que vai estar com eles nas aulas de F.C e A.P, “*não vão ser aulas propriamente ditas...o tema vai ser a educação sexual*” (OE). Os alunos revelam muita inquietude, regista-se barulho, risinhos e uma postura desinteressada. Registam-se algumas “bocas” entre eles de difícil percepção. Cortam sistematicamente o diálogo da professora. O aluno que foi alvo de advertência quanto à sua posição faz comentários em voz baixa continuamente (OE, PEA). A professora vai chamando à atenção os alunos um a um. No global reina uma certa indiferença pela professora e pelo que esta diz “*o trabalho que vamos desenvolver é sério...*”, duas alunas mantêm uma conversa animada entre si. O aluno R questiona: “*É para avaliação?*”, (PEA, PEC, OE), “*não, as nossas sessões não são para vos avaliar*”, responde a professora. “*vai ser uma troca de impressões, vamos fazer trabalhos de grupo, jogos, ...são actividades*



*bastantes variadas*”(OE). À frente existe um grupinho de 4 alunos muito atentos. A professora solicita “*agradecia que durante as aulas mostrassem maturidade e utilizassem linguagem correcta...*” (17h53m). A aluna C pergunta qual o tema específico que vão falar, a professora diz que são vários temas. “*O que é para vocês educação sexual?*”, o T diz: “*sei lá nunca tive...*” e se eu falar não de educação sexual mas de sexualidade? A partir de quando é que a sexualidade se manifesta?” questiona a professora, “*É quando começamos a sentir as coisas, o toque... desde que nascemos*” diz aluna P, “*Mais opiniões?*” solicita a professora. O aluno T levanta-se para ir buscar materiais à carteira da frente sem autorização (OE, PEA). A professora interpela-o e este justifica que vai buscar as suas coisas. A professora permite. A aluna J “desliga-se” do que está a ser dito e pega no telemóvel (PEA). O aluno R volta a questionar se vão ser avaliados e se lhes vão tirar as dúvidas. A professora refere que “*...não vão fazer teste como nas outras disciplinas...vão tirar dúvidas, discutir temas para que mais tarde possam tomar decisões conscientes...*” (OE, PEA) “*...o trabalho vai ser bastante rico, mas preciso da vossa colaboração, é preciso que estejam receptivos e que partilhem...afinal já são alunos do 9º ano e em breve terão de tomar uma decisão quanto ao vosso futuro*” (OE, PEA).

Os alunos revelam um ar de desconfiança, vão esboçando sorrisos, fazem comentários e olhares de soslaio, “*Bom, vamos fazer os mandamentos destes encontros...regras dá um aspecto muito sério...*” diz a professora continuando “*Espero que tenham respeito*” (OE). O aluno M levanta-se e mexe na persiana sem autorização, “*...Vocês têm um caderno de F.C?* pergunta a professora, “*Não*” respondem muitos alunos em coro. O aluno R contesta o facto de os colegas não serem muito correctos nas suas afirmações “*se é uma aula e se há sumários todos deviam ter caderno...tenho o meu em casa mas vou trazê-lo*”, a professora pede para trazerem o caderno e para que no final de cada sessão possam escrever o que acharam sobre a sessão que decorreu, dizendo, contudo, que não vai ler. A professora inicia a exploração de alguns procedimentos que devem ter em sala de aula, “*...E que quando disser para pararem determinada actividade têm de o fazer, O.K?*”.

Os alunos entre eles fazem comentários. A professora questiona quais as regras que devem ter em conta, alguns dizem “*respeitar os colegas*”. O R comenta que primeiro deve ser à professora e só depois aos colegas. A professora discorda e refere que o respeito deve ser comum a ambas as partes, retorquindo o aluno “*olhe que não é o que a nossa D.T diz*”. Começam a escrever as regras numa folha e a professora no quadro. O barulho é constante. Surge como regras: 1 - Respeitar as opiniões dos colegas; 2 - Participação ordenada; 3 - Saber ouvir os colegas; “*ei, a stora está a pôr-se de fora?*” diz o aluno T.

4 - Iniciativa própria para levantar questões; 5 - Colaborar nas actividades propostas.

O barulho intensifica-se e a professora diz que este é o primeiro trabalho de grupo “*e já está a funcionar mal*”, a aluna P diz: “*tem de se ser maduro*”. A professora esclarece que, para que fique devidamente registado, pretende que passem para um cartaz, solicitando voluntários. Os alunos J e o T oferecem-se para escrever. A professora alerta-os para que tragam todo o material para as aulas. Tocou...registar-se muito barulho.

#### **AUTO – AVALIAÇÃO:**

**Aspectos positivos:** “*apesar de tudo, considero que a turma não reagiu tão mal como estava à espera. Inicialmente, não sei se gostaram, acho que estavam com um ar como que “isto são tudo balelas”, mas foi melhorando com o decorrer da aula*” (PEB).

**Aspectos negativos:** “ como estava muito cansada, não fiz um guião como costume fazer para as minhas aulas, e senti falta. Depois, estava muito receosa quanto à reacção da turma, pois toda a gente sabe que é a pior turma do 9º ano da nossa escola e principalmente 3 alunos, o T, o R, e o A, com várias faltas disciplinares. Também tinha um certo receio quanto da reacção deles à temática em questão”, “ não colaboraram na aula, pelo contrário de início estavam desinteressados, e sempre com piadinhas o que me tornava insegura”. “ Bom, até tive receio quanto aos possíveis registos que eles poderiam fazer no final de cada sessão”, “ não geri bem o tempo da aula” (PEB).

#### **HETERO – AVALIAÇÃO:**

**Aspectos positivos:** “ Apesar da dificuldade em manter a turma atenta, sem barulho e colaborante, de forma lenta e gradual, foi conseguindo captar maior atenção por parte da turma” (PEA, PEC, OE). “ a prof. teve uma postura simpática mas firme. É curioso denotar que estavam preocupados com a avaliação e interessados em saber do que iam falar o que revela interesse. Capacidade de resposta momentânea por parte da professora” (OE)

**Aspectos negativos:** “ Houve dispersão da turma” (PEC, OE). “ notou-se uma procura incessante em testar a professora, digamos que marcar o seu estilo” (PEC). “ Mostraram um ar de desinteresse mas na verdade não creio que tenha respondido ao que sentiam” (PEC), “ apesar de tudo, eles estavam com o ouvido na conversa da professora, embora continuassem a conversar entre eles” (PEA, PEC), “ registou-se uma dissonância” (PEC). “ o barulho perturbou mas é de facto uma turma complicada e essencialmente com alunos desmotivados e com fraca auto-estima” (OE)

#### **PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO**

#### **TURMA – 9º Y**

**IMPLEMENTAÇÃO:** Professora Estagiária B – **PEB**

**OBSERVADORES:** Professora Estagiária A e C – **PEA, PEC** e Orientadora de Estágio - **O.E**

#### **PLANO DE AULA Nº 2**

Os alunos entram na sala de aula fazendo algum barulho. A professora pergunta se trouxeram o caderno de Formação Cívica. A aluna L avisa a professora que têm os sumários em atraso. A professora começa a ditar e dirige-se ao aluno T pedindo para que este escreva o sumário no caderno e não fora deste. Alguns alunos estão atentos e preocupam-se em escrever os sumários, outros fingem que escrevem o sumário (OE). A professora começa por dizer “ se pensarmos em pessoas pensamos em qualidades e defeitos “. Pergunta ao grupo turma “ vocês sabem as vossas qualidades? Conhecem bem os vossos defeitos?” os alunos riem-se (OE). “ R, tu conheces-te bem?” , o aluno responde em tom enfadado: “ oriento-me pelo B.I”. A professora continua “ Eu conheço-me tão bem que diria que tenho altura para modelo”, o aluno J diz “ e é convencida, pois está sempre a dizer que é bonita!”, “ e achas que isso é bom ou mau?” pergunta a professora ao aluno, “ é mau pois está a criar ilusão e não é...” diz R. Alguns alunos mantêm-se alheios à conversa que se inicia. O aluno J acha que não é assim tão mau, “ olhe, isto é um assunto que dá para discussão, stora ”, “ Claro, as qualidades e os defeitos são sempre relativos” diz a professora, “ são subjectivos” acrescenta o J, “ mas qual é a qualidade que sobressai nesta turma? ”, todos se riem com ar de desprezo de uns para com os outros. Um aluno diz “as notas” e todos se desatam a rir às gargalhadas. O aluno T diz “ isso é defeito, pá ” (OE). O J diz que a turma é aplicada e todos, mais uma vez, se riem como que gozando por ser precisamente o oposto, “mas qual é a qualidade que sobressai na turma” volta a questionar a

professora, “ *boa disposição, ... simpatia*” diz o T. A professora opta por perguntar directamente ao aluno I, este volta a frisar “ *boa disposição*” “ *e tu, L. o que achas?*”, “ *não sei, stora*”, o T atalha “ *ei, essa não sabe quase nada*”. A professora pergunta “ *todos têm caneta?*”, “ *temos*” diz o R. com cara de gozo e a rir-se para os colegas (OE), “ *quero que escrevam a qualidade que sobressaem mais nos vossos colegas*” (OE, PEA, PEC).

Neste momento três alunas que estavam completamente distraídas a conversar prestam atenção. A professora explica o jogo fazendo sobressair que só pode escrever qualidades e que o farão pelas costas, “ *nas costas? e ainda por cima nas costas!*” exclama R (OE). Esta brinca “ *é verdade, vocês têm uma bela oportunidade para dizer o que pensam uns dos outros pelas costas*” (OE, PEA, PEC), refere que têm 10 minutos para o fazer e que é necessário que o façam em todos os colegas, “ *T, és o primeiro a eu te colocar o papel nas costas*” diz a professora. O aluno levanta-se enquanto os outros se riem. “ *Ei, vou-me curtir à brava*”. A professora vai chamando os alunos um a um para colar o papel. Estes vão mas com ar desconfiado e com algum enfado. O aluno R mostra cara de chateado e de quem não acha piada nenhuma à proposta. “ *ei, esse não tem qualidades, a não ser, ser alto*” diz um colega em relação a outro. De início a actividade desenrola-se com desconfiança e timidez (OE). Aos poucos e poucos os alunos mostram-se mais contentes com o jogo. “ *Já sei o que te vou pôr*” dia a aluna L para a colega J. Formam-se logo dois grupos distintos; os rapazes encostados à parede e com receio de dar as costas para os colegas escreverem e as raparigas de outro lado da sala. O grupo dos rapazes leva a conversa para segundos sentidos e falam da grossura das canetas de cada um: “ *olha, a minha é grossa*” diz um, todos riem-se, outro diz “ *é... a minha é mais fina mas mais cumprida...*” desatam todos rapazes a rir. O R apercebendo-se da proximidade de uma das observadoras diz “ *é pá, quem te ouvir falar, o que vai pensar*”. Todos os rapazes que estão em grupo riem novamente (OE). As raparigas trocam palavras entre si. A aluna C diz às colegas “ *Vejam lá o que me escrevem*” (PEC). Regista-se algum barulho (OE, PEC). Entre si as raparigas rapidamente fazem a tarefa. Do lado oposto da sala, os rapazes com alguma dificuldade dão as costas aos colegas para que estes escrevam. “ *O que vamos escrever? Só qualidades?*”. O T preocupado diz a um colega “ *lê em voz alta o que tenho nas costas...olha deixa-me tentar ver pelo reflexo do vidro da janela...hum...não consigo perceber*”. Entretanto, alguns brincam com segundas intenções “ *agora que estás de costas...*” A aluna P é a primeira a quebrar a separação entre os dois grupos dirigindo-se ao T, pede para lhe escrever, “ *Baixa-te que não te chego*” diz ela, “ *Vê lá o que escreves... agora escrevo eu em ti*” diz o T.

Regista-se algumas situações de agressividade “ *ei, está quieto*” diz I. Os dois grupos já se encontram misturados, brincam entre si, muito embora, sempre numa atitude defensiva especialmente por parte dos rapazes em relação às raparigas, “ *anda cá, L.*” chama o aluno mais calado e tímido da turma para uma colega. O aluno R já está todo divertido e agarra sem complexos o(a)s colegas ( PEA). No entanto, o T. quando o colega R o procura foge e diz “ *toca-me mas só com a ponta da caneta*”. Este diz irritado “ *dou-te já dois socos...espeto-te a caneta na cabeça*”. O T continua preocupado com o que tem escrito nas costas e pede a um colega que veja por si “ *eles fazem desenhos ou escrevem?*” pergunta.

A professora avisa que o tempo está a acabar e eles começam a procurar os colegas de forma mais rápida na risota (OE). A contagem é feita de forma decrescente “ *9, 8,7....acabou, não se mexam que vou retirar os papéis, não podem ver o que está escrito*” diz a professora. Depois de retirar os papéis os alunos evidenciam já alguma curiosidade com o que vai ser feito de seguida. A professora pede para que estes voltem aos lugares e, de forma individual, pensem numa qualidade que possuam, “ *eu não sei quais são as minhas qualidades, são tão poucas*”

diz a aluna C (PEA). Vários alunos encolhem os ombros e expressam indecisão quanto às suas qualidades (OE), “*agora vou ler o que foi escrito em cada folha...é o momento da verdade...vocês vão tentar adivinhar quem é*”, a professora lê e pede para que a pessoa que escreveu no(a) colega determinada qualidade não seja ela a identificar quem é. “*Fixe, simpático...*”, os alunos vão tentando adivinhar mas não conseguem. O aluno T a cada palavra diz que é ele (OE, PEA, PEC) são lidas quase a totalidade das qualidades da folha e ninguém acerta. Por ultimo dizem que é o J e a professora pergunta a razão. Estes justificam “*era o último que faltava dos rapazes*”, dizem em coro a rir. Passa para a segunda folha e a situação mantém-se, o aluno T a dizer a cada palavra que é ele, e mantém-se a dificuldade em descobrir quem é. O R mostra algum receio em relação ao que é dito de si “*já estou a ver o que me vão dizer...és divertido mas só às vezes*” (OE). A professora lê “*ainda vais para político*” e todos dizem “*é o R!*”. Este pergunta logo, “*quem escreveu isso?*”, todos começam a dizer que não e o M diz “*fui eu, porque acho que falas bem*”. O R mais descansado sorri (OE).

“*Bom, vamos ficar por aqui*” diz a prof. “*Oh, não stora...ainda falta 8 minutos para acabar a aula*” diz um aluno, o T diz “*não, agora é que estava a ser divertido*”. A professora começa “*vamos agora reflectir, e se fossem os defeitos?*”. A aluna C disse “*era mais fácil!*”. A L diz “*eu reagia da mesma forma*”. O R disse logo “*é, se eu te chamar burra directamente, tu não te ofendes! Já estás habituada, não é?*”, a aluna L argumenta “*... se for verdade, não me ofendo mas como não é...*” A prof. intervém que não há pessoas burras. O J pergunta “*mas stora, o que é que isto que fizemos tem haver com sexualidade?*”. A professora explica que se eles conhecerem a suas qualidades e os seus defeitos, sabem reagir melhor ao que lhes é dito “*vocês devem-se conhecer bem a vós próprios e desta forma reagem melhor a certas reacções de colegas*”. R argumenta “*mas podem-nos dizer um defeito que encontram em nós e nós não aceitamos*”, “*sim, mas sempre podem perguntar à pessoa porque diz isso*” comenta a professora. A aluna A diz “*olha, isso depende se essa pessoa tem significado e é importante para ti*”. Existem alunas completamente distraídas (PEA, OE). A professora pede para que deixem as conversas paralelas (PEA). O J diz “*era bom sabermos os nossos defeitos*”. A aluna J que passou o tempo da discussão distraída pergunta à professora se podem ficar com as folhas. A professora diz que sim, “*quando é a próxima aula?*” pergunta o R. A prof. explica que só daqui a 15 dias pois na próxima aula vão ter a aula de A.P. Eles reclamam dizendo que preferiam ter o programa. A prof. dita o sumário e logo após pede para que digam então as suas qualidades, os alunos sorriem e a aluna C diz “*espontânea*”, o M. diz “*Portista*” e todos riem. Tocou.

#### **AUTO – AVALIAÇÃO:**

**Aspectos positivos:** “*foi bom terem cumprido as regras que disse e não terem escrito nada desagradável acerca dos colegas, pois podia gerar uma situação um pouco complicada, estava com algum receio*”(PEB), “*consegui realizar as tarefas que estavam propostas no plano de aula...*” “*acho que realmente é bom desenvolver um programa de E.S com eles pois é importante trabalhara auto-estima e as relações interpessoais mas temo que em 6 sessões não consiga atingir o mesmo objectivo que será atingido nas outras duas turmas, onde o relacionamento entre eles é mais saudável*”(PEB)

**Aspectos menos positivos:** “*gostaria de ter feito a sessão ao ar livre mas o tempo não ajudou*”, “*era minha pretensão falar da minha auto-imagem mas d eforma a poder gerar interacção com eles, como tal ia dizer exactamente o contrário, que era alta e chata mas penso que não resultou lá muito bem*”(PEB).

*" A turma realmente não se conhece muito bem pois colocaram qualidades muito gerais o que tornou difícil o reconhecimento dos colegas"(PEB), " é pena ser uma turma pouco unida e conflituosa entre eles e com os professores"(PEB)*

#### **HETERO – AVALIAÇÃO:**

**Aspectos positivos:** *" os alunos gostaram da actividade por se desenrolar de forma diferente e, também penso que por terem grande curiosidade em saber o que os colegas pensam de si, como são alunos que normalmente não demonstram grande interesse nas aulas aqui evidenciaram-no" (PEC). " apesar de na outra aula os alunos evidenciarem uma postura fria e desinteressada, o porte simpático, dinâmico e alegre da professora nesta aula facilitou e motivou o trabalho em sala de aula" (OE). " A professora manteve um bom ritmo de aula e um bom domínio na turma , notando-se já um acréscimo, embora ligeiro na participação de alguns alunos" (OE).*

**Aspectos menos positivos:** *" uma parte da turma ainda tem uma postura distante e apenas se riem e mandam piadas" (PEC) " acho que é negativo a separação inicial dos grupos, rapazes para um lado e raparigas para outro... usaram sempre palavras muito genéricas, o que dificultou a identificação dos colegas" (PEC). " Foi notório o pouco conhecimento e, até mesmo, a falta de confiança que sentem uns nos outros, trata-se de uma turma que não possui relações amistosas entre si o originando um clima de sala de aula mais frio e gozão, existem elementos na turma que dominam, embora de forma diferente, o R de forma agressiva e o T pela palhaçada" (OE). " Só as características mais específicas como reservado ou atrevida é que levam à identificação dos alunos" (OE)*

#### **PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO**

##### **TURMA – 9º Y**

**IMPLEMENTAÇÃO:** Professora Estagiária B – **PEB**

**OBSERVADORES:** Professora Estagiária A e C – **PEA, PEC** e Orientadora de Estágio - **O.E**

#### **PLANO DE AULA Nº 3**

A professora inicia a aula fazendo uma pequena introdução focando que todos temos qualidades. Distribui a ficha de trabalho de A.P nº 1 – o meu puzzle. Esclarece que se trata de uma reflexão individual e que têm 5 minutos para o fazer. O R e o T trocam comentários entre si. O T ao ver a ficha fala em voz alta *" o que eu mais gosto na minha família é a minha avó"* e o R comenta *" eu é dos cozinhados da minha mãe"* (PEA, PEC). A professora esclarece *" não é para fazerem em grupo, é individualmente.* Em silêncio todos fazem a actividade incluindo a própria professora. Acabado o tempo a professora começa a partilhar o que escreveu no seu puzzle *" o momento mais feliz da minha vida foi eu ter nascido, e o que eu mais gosto na minha família é a união entre os primos pois com esta idade ainda nos divertimos como quando éramos crianças, o que mais gosto é de desporto, o que mais me irrita é a falta de respeito e a injustiça e a minha característica mais marcante é ser comunicativa e versátil"* (PEA, PEC). A professora pede para fazerem grupos e diz que vão partilhar com os colegas o conteúdo do puzzle. Entre os elementos dos diferentes grupos existe boa disposição e cada um vai partilhando com os colegas. Não se regista grande entrave à comunicação entre eles (OE). Depois a professora distribui a parte II da mesma ficha de trabalho para os alunos preencherem em grupo. O R pergunta *" quando falamos da turma é para falar de cada aluno?"* a professora esclarece que é do grupo turma. No grupo 1 ouve-se alguém a dizer *" o que eu mais gosto na escola...é*

das casas de banho” o resto dos colegas riem. Passados 10 minutos diz que é para terminar. A professora questiona-os “ *como se sentiram ao partilhar com os colegas as vossas características pessoais?*” O T diz “ *eu gostei*” entretanto o A do mesmo grupo diz que foi bom. A professora questiona directamente ao R e ele diz “ *É indiferente...só foi mesmo para mostrar aos outros...gostei*”. O F diz “ *foi bom*”. A prof. questiona “ *alguém se sentiu embaraçado?*”, o F responde “ *eu não*”. Depois a professora pergunta directamente à C como se sentiu ao partilhar com os colegas o seu puzzle, ela responde “ *não senti nada, é normal...não tenho nada a esconder*”. O J comenta “ *foi porque teve de ser*” (OE, PEA, PEC). A professora continua “ *e ninguém se sentiu embaraçado de estar a falar da vossa família?*” todos dizem que não. A professora comenta “ *se querem que seja sincera? acho que vocês não se conhecem assim tão bem, ...vocês estão no 9º ano e...já se conhecem à quanto tempo?*” o R diz “ *eu conheço bem uma*” referindo-se à sua colega e namorada na turma”. Um outro diz “ *as pessoas mudam*”, “ *sim, as pessoas mudam, nós crescemos mas a amizade que nutrimos uns pelos outros não se vai...a menos que ela seja muito subtil*” comenta a professora. O R volta à carga “ *os meus amigos estão todos lá fora...esta turma é quase toda nova...viemos de 3 ou 4 turmas diferentes...somos muito poucos os que se mantiveram juntos...esta turma teve uma grande dificuldade em se unir...as raparigas formam um grupo e os rapazes também*”. “ *mas porque não andam com as raparigas?* Pergunta a professora. O J responde “ *os rapazes não se podem dar com as raparigas porque nos chamam maricas*. O R diz “ *eu só ando com uma*”. A professora continua “ *vocês têm medo que vos chamem maricas por andar com as raparigas? maricas é uma expressão para a homossexualidade. O que é ser homossexual?*”. Alguns alunos respondem “ *a homossexualidade é quando alguém sente atracção por alguém do mesmo sexo...*”. “ *...pois, andar com rapazes é que é ser maricas*” comenta o T. A professora faz uma reflexão acerca do que observou na aula passada de F.C. “ *os rapazes para um lado e as raparigas para o outro...parece que têm medo em se misturarem*”. Os rapazes dizem que são as raparigas que se colocam de lado e a professora diz que do que observou o problema é de ambos os lados, continuando “ *vocês não precisam de partilhar tudo com toda a gente da turma, pode haver colegas de quem não gostem tanto mas isso não vos dá o direito de faltarem ao respeito*”, o F comenta “ *não há união do grupo*” e a professora diz “ *nem respeito*”, o R diz “ *para respeitar é preciso ser respeitado,*” “ *se respeitarem serão respeitados*” diz a professora continuando “ *As pessoas são todas diferentes, todos temos qualidades e todos temos defeitos e devem reconhecer essas qualidades e esses defeitos uns nos outros e respeitarem...não há problema de rapazes andarem com as raparigas... é certo que pode haver uma pessoa de quem nós gostemos menos ... é normal mas não lhe vou bater, respeito-a, vocês podem e devem respeitar-se uns aos outros*” diz a professora. A propósito desta reflexão a professora pega em mais dois papéis da actividade anterior e pede para que tentem reconhecer a pessoa. Vai dizendo as características e todos acertam “ *é a Ticha pois diz divertida e pequenina*”. Tocou.

#### **AUTO – AVALIAÇÃO:**

**Aspectos positivos:** “ *de início estava bastante expectante quanto à atitude dos alunos, tive a sensação que teriam uma reacção de extremos, ou iam gostar muito ou nem por isso mas pensei desde logo também aderir à actividade e também fazer o meu puzzle e penso que isso os motivou*”( PEB). “ *senti que alguns alunos não sabiam o que escrever de si próprios nem tão pouco as suas qualidades*”, “ *penso que consegui fazer-lhes entender as vantagens de se conhecerem e de se deixarem conhecer afim de melhor se relacionarem uns com os outros*”(PEB), “ *penso que o facto de ter partilhado o meu puzzle com eles ajudou a entenderem que não há nada de mais em partilhar com os outros o que somos e o que gostamos ou não*” (PEB)

**Aspectos menos positivos:** “ os alunos demonstram muita insegurança ”, “ quando se aplicou o puzzle à turma foi complicado pois não sabiam o que escrever, o que revela que não se conhecem nem partilham de bom ambiente”, “ infelizmente nem conseguiram acordar qual foi o momento mais feliz que a turma viveu até ao momento”, “ as qualidades que escreveram nas costas dos colegas foram tão genéricas que revelou logo que a grande maioria não se conhece”(PEB)

#### **HETERO – AVALIAÇÃO:**

**Aspectos positivos:** “ os alunos resolveram a actividade revelando boa disposição. Todos afirmam não sentir dificuldade em partilhar com os colegas o que haviam feito, nas primeiras aulas revelaram dificuldades no relacionamento interpessoal, pelo o que disseram relativamente ao à vontade pode não corresponder muito ‘verdade’”(PEA), “ achei interessante o diálogo que se gerou dentro de cada grupo aquando da partilha do puzzle”(PEC) “ apesar do fraco relacionamento interpessoal, a actividade e a professora levou a que falassem deles e mais uma vez obrigou-os a ter de olhar para os outros (OE). “A directividade da professora foi desconcertante e abordou-se temas como a homossexualidade assim como a expor os problemas que sentiam relativamente à turma”(OE)

**Aspectos menos positivos:** “ foi pena que alguns alunos não tenham respondido ao puzzle de forma mais introspectiva e o tenham feito mais superficialmente e como tal não tiveram problemas em partilhá-lo com a turma”(PEC), “ existe um separação entre raparigas e rapazes na turma”(OE)

#### **RESULTADOS DA ACTIVIDADE Nº 1 DE FORMAÇÃO CÍVICA DO 9ºY**

**Quadro 1 – Resultados individuais obtidos na resolução da actividade nº 1 da turma 9º Y**

<b>Expressão</b>	<b>Resposta obtida</b>
<b><i>O momento mais feliz da minha vida foi...</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É muito privado...não estou a brincar, não sei, acho que ainda não aconteceu ou pelo menos, ... O momento mais feliz da minha vida foi...é uma expressão muito forte.</li> <li>• Quando uma pessoa que eu adoro me provou que gostava de mim.(F)</li> <li>• O meu primeiro namoro e quando dei o primeiro chuto numa bola (M)</li> <li>• Não sei (F)</li> <li>• Não me lembro de nenhum assim marcante (M)</li> <li>• Quando nasci (M)</li> <li>• O nascimento da minha prima (F)</li> <li>• O nascimento da minha prima (F)</li> <li>• Quando recebi a PCII, o Porto venceu a taça UEFA e foi campeão (M)</li> <li>• Quando tive o meu triciclo (M)</li> <li>• Quando tive o meu animal de estimação (F)</li> <li>• Não há momentos especiais em que os considere os mais felizes porque o que quero é ter muitos momentos felizes.(M)</li> <li>• O nascimento dos meus irmãos</li> <li>• O último e o verdadeiro SIM da pessoa que eu mais queria ouvir... (Mónica) (M)</li> <li>• Quando andei pela primeira vez de avião (M)</li> </ul>
<b><i>O que mais gosto na minha família é...</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os meus pais, são compreensivos, loucos (como a filha) e sei que posso contar com eles sempre, além de poder falar com eles temas que normalmente os pais têm um certo receio.</li> <li>• A união e o diálogo que há entre os meus familiares.</li> <li>• O meu pai (M)</li> <li>• É a convivência entre todos.(F)</li> <li>• Sermos uma família (M)</li> <li>• A união (M)</li> <li>• Apoiarem-me nos momentos mais difíceis (F)</li> <li>• A união (F)</li> <li>• A ajuda que me dão (M)</li> <li>• Serem porreiros (M)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nada (F)</li> <li>• Os presentes no Natal, os cozinhados da minha mãe e a amizade e cumplicidade (M)</li> <li>• A união e o convívio</li> <li>• A disposição para me aturar e dar atenção (M)</li> <li>• De serem meus amigos (M)</li> </ul>
<b>O que eu mais gosto é ...</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ouvir música, desenhar, esculpir e fotografar.</li> <li>• É de estar sempre bem com toda a gente.</li> <li>• Meninas a jogarem à bola (M)</li> <li>• Da minha família, do meu namorado e dos meus amigos (F)</li> <li>• De estar com os amigos (M)</li> <li>• Jogar futebol (M)</li> <li>• Ser feliz (F)</li> <li>• Amigas sinceras e divertir-me (F)</li> <li>• É de mim (M)</li> <li>• De jogar futebol (M)</li> <li>• De estar com os meus amigos (F)</li> <li>• De ser feliz (M)</li> <li>• Estar com os amigos e com a família</li> <li>• Dos verdadeiros amigos, da minha família, especialmente da minha avó, mas acima de tudo da minha namorada (Mónica) (M)</li> <li>• Jogar futebol (M)</li> </ul>
<b>O que me irrita mais é...</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• o desprezo, o ciúme, o ar de superioridade(acho que todos somos iguais, a falta de frontalidade, a falta de frieza em certas situações.(F)</li> <li>• Quando as pessoas se fazem de amigos e só nos querem ver pelas costas. (F)</li> <li>• Gays e essas coisas todas (M)</li> <li>• A teimosia, a inveja, o ciúme e também a injustiça (F)</li> <li>• Não fazer nada e mandarem toques em anónimo (M)</li> <li>• A mentira (M)</li> <li>• Ser contrariada e acordar cedo (F)</li> <li>• Pessoas mentirosas e cínicas (F)</li> <li>• Acusarem-me de algo que não fiz e gozarem-me (M)</li> <li>• Mexerem-me no cabelo e a stora de Inglês</li> <li>• Hipocrisia e injustiça (F)</li> <li>• Hipocrisia (quando os meus amigos não são o que aparentam ser...alguns) (M)</li> <li>• Gozarem comigo</li> <li>• A inveja, a mentira e a infelicidade (M)</li> <li>• Ter de acordar cedo (M)</li> </ul>
<b>A minha característica mais marcante é...</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• o orgulho...é o meu maior defeito, mas gosto!(F)</li> <li>• A minha boa disposição. Sou muito ciumenta e desconfiada (F)</li> <li>• Ser bonito (M)</li> <li>• Ser amiga dos outros e brincalhona (F)</li> <li>• A amizade (M)</li> <li>• A teimosia (M)</li> <li>• Teimosia (F)</li> <li>• Fiel com todos (F)</li> <li>• Ser extrovertido</li> <li>• Ser divertido (M)</li> <li>• Ser muito amiga (F)</li> <li>• A amizade (M)</li> <li>• Falar muito</li> <li>• Humor e a arrogância (M)</li> <li>• Ser amigo do meu amigo (M)</li> </ul>



**Quadro 2 – Resultados obtidos pelos diferentes grupos da turma 9ª Y, na actividade nº 1 - parte II**

<b>Expressão</b>	<b>Resposta obtida</b>
<b><i>O momento mais feliz da minha turma foi...</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não há</li> <li>• Conhecermo-nos</li> <li>• Não há momentos especiais</li> <li>• Termos furo a todas as disciplinas</li> </ul>
<b><i>O que mais gosto na minha escola é...</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alguns professores</li> <li>• Os intervalos</li> <li>• Os intervalos – campos de jogos</li> <li>• Certos professores e ter furos.</li> </ul>
<b><i>O que eu mais gosto na minha turma é ...</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinadas pessoas</li> <li>• É o nosso companheirismo.</li> <li>• Novos amigos</li> <li>• Serem todos amigos e as aulas de F/Q</li> </ul>
<b><i>O que me irrita mais na minha turma é...</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A falta de frontalidade e a desunião</li> <li>• É a stora de inglês</li> <li>• Não ser unida e não haver cumplicidade.</li> <li>• Gozarem com certas pessoas</li> <li>• A união</li> </ul>
<b><i>A minha característica mais marcante da minha turma é...</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a simpatia de algumas pessoas</li> <li>• a boa disposição</li> <li>• falsidade, não terem carácter e a falta de união</li> </ul>

**PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO****TURMA – 9ª Y****IMPLEMENTAÇÃO:** Professora Estagiária B – **PEB****OBSERVADORES:** Professora Estagiária A e C – **PEA, PEC** e Orientadora de Estágio – **O.E****PLANO DE AULA Nº 4**

A professora dita os sumários em atraso. A turma revela alguma instabilidade comportamental. A professora chama a atenção pelo comportamento revelado e pede colaboração (OE). Inicia a actividade com uma pequena introdução sobre a necessidade de termos metas a alcançar na vida (PEA): “ *Todos nós temos metas, objectivos na vida, por exemplo, para vós nesta fase será certamente acabar o 9º ano de escolaridade, e depois caminhar possivelmente para ingressarem no ensino superior. A ciência é um dos exemplos que associada à tecnologia estipula objectivos que levados a cabo por investigadores permitem o avanço da própria ciência, ... todos nós temos objectivos na vida, e o facto de os marcarmos ajuda-nos a lutar por eles. Bom, o que vos vou propor é uma viagem ao vosso futuro...* ”.

Os alunos apresentam um semblante desinteressado e uma postura em sala de aula acelerada. Mexem-se com frequência nos seus lugares, alguns viram-se para trás para conversar com colegas e somente cinco estão calados e atentos ao que a professora está a dizer (OE).

A professora explica o que se pretende com a actividade nº 2: O meu projecto de futuro. Explica cada um dos itens (PEA, PEC, OE): “ *O que quero que façam é que se imaginem aos 25 anos, aos 35 e aos 75 anos e que me escrevem a vossa situação profissional e familiar e quais os objectivos que em cada uma dessas idades ainda querem alcançar. É um trabalho de reflexão individual e anónimo* ” (OE). Os alunos começam a rir e falam entre si quando a professora se refere aos 75 anos. O T comenta “ *ei, aos 75 anos já estou lá em baixo* ”. Os alunos começam a acalmar e iniciam a actividade embora ainda com alguma instabilidade e risos. Somente cerca de 8 alunos é que desde logo iniciam a actividade com seriedade. O J muito sério e compenetrado resolve a actividade que é proposta. Surgem algumas dúvidas quanto ao que se pretende com certos itens: “ *Ó professora o que é para* ”.

*escrever na situação familiar?" pergunta a L". A professora diz " pois é agora não devia dizer pois enquanto estive a explicar vocês passaram o tempo a conversar!". Explica o que se pretende com cada um dos itens. Aos poucos e poucos faz-se silêncio na sala de aula e cada um faz o que foi solicitado pela professora (18h), no entanto o aluno I resolve-a com uma postura desinteressada e mostrando enfado. Só escreve quando a professora olha para ele (OE). Algumas alunas falam entre si quanto ao prosseguimento ou não de estudos. O F leva toda a actividade na brincadeira chegando a perturbar a aula com o seu riso (PEA).*

A professora informa que o tempo terminou, recolhe as fichas e pede para que formem 4 grupos. Pede para que cada grupo retire um dos projectos de vida e explica que após análise de tudo vão criar situações que possam ser um entrave ao atingir de uma determinada meta *" não quero que neguem uma determinada situação, por exemplo, se a pessoa disser que aos 25 anos está casada não quero que me digam que ela não casa, quero simplesmente que criem situações que possam impedir de essa pessoa realizar esse objectivo e que discutam entre vós formas de ela superar tal situação"*. O T retira uma das folhas com toda a vontade e curiosidade e todo o grupo se debruça sobre a folha. Todos os grupos evidenciam curiosidade e muita vontade de ler o que *" alguém da turma escreveu"* (OE). A professora diz que têm cerca de 10 minutos. Os grupos riem e começam a dar azo há imaginação ouvindo-se: *" ela divorciou-se....porque ambos se traíram"* diz o A do grupo 1; no grupo 2 *" ela não casou porque teve uma depressão amorosa e não conclui a faculdade por dificuldades económicas"* sugere a P, no grupo 3 o T diz *" põe que ele ficou paraplégico..."* mas o resto do grupo está indiferente. A L escreve o que o colega disse. No 4 a C toma a posição de liderança (OE). A professora chama à atenção uma aluna porque nada faz e esta ainda fica surpreendida pela repreensão. A professora avisa que o tempo terminou (18h20) e solicita para que um grupo comece. Ninguém avança. Esta questiona qual a dificuldade mas ninguém responde, somente sorriem. O F começa: *" aqui diz que aos 25 anos já é casado, tem só o 9º ano e é jogador de futebol"* o T acaba *"para só ter o 9º ano é porque tem um pequeno atraso mental. Ao subir as escadas da Igreja caiu e ficou paraplégico, a namorada abandona-o e lá se vai o desejo de ser jogador de futebol"*. Os colegas riem. A professora começa *" vamos pensar...ninguém está livre de após um acidente ficar paraplégico...tantos acidentes de carro ocorrem após uma noite bem passada numa discoteca, uns copos a mais, ... excesso de velocidade e ficar-se paraplégico como consequência do acidente..."* (os alunos param de rir) *e qual será a solução para superar este trágico acontecimento?* *" pergunta a professora. O F em tom de gozo diz "encontrar Moisés". A professora lança a questão: "Será que poderia casar?". O A diz " acho que o facto de ficar paraplégico já era um factor impeditivo... não me estava a ver nessa situação... mas talvez relacionar-me com uma pessoa na mesma situação", " mas os dois paraplégicos não seria um pouco complicado?" pergunta a professora. " acho que era melhor" diz o M. A professora continua " mas achas então que uma pessoa paraplégica só se pode relacionar com outra que também esteja em igual situação?" alguns rapazes dizem que sim. " então é os paraplégicos com os paraplégicos, os cegos com cegos...acham que só pode ser assim?" pergunta a professora (PEC,OE). A C atalha *" claro que não"* e outra colega diz *" é claro que qualquer pessoa com alguma limitação pode casar com uma pessoa saudável"*, o J acrescenta *" assim pode ajudar o outro"* (OE). A professora questiona-os *" E o facto de ter ficado paraplégico é sinal que já não pode praticar um desporto e realizar o seu sonho?"*, a P comenta *" não, há muitos desportos que ele pode realiza, existe até as para olimpíadas"* (PEC, OE). A professora conclui *" é evidente, o facto de por qualquer razão se ficar com um problema grave não significa que se deixe de lutar pelos nossos objectivos. É natural que será necessário reformular mas não devemos perder a garra de lutar"* (OE).*

Propôs passar a outro grupo. Um aluno diz “Ela escreveu que aos 25 anos estava solteira a terminar o curso, vivia com a prima e era independente, e o seu objectivo era terminar o curso... e nós criamos a situação de ela ter ficado grávida e foi obrigada a casa. Depois devido a dificuldades financeiras não pode acabar o curso e o desejo de ser independente e viver com a prima foi por água abaixo”. A professora pergunta “ e que soluções vemos para um caso como este?” (OE). O T comenta “ ela apesar de ficar grávida podia tirar na mesma o curso...deixava-o na avó e continuava a vida dela, deveria continuar com os seus objectivos” (PEC;OE). A professora abana com a cabeça dizendo que sim. Tocou.

#### AUTO – AVALIAÇÃO:

**Aspectos positivos:** “ tive fortes expectativas relativamente à adesão da turma à actividade. É uma actividade de grande importância na idade em que se encontram. É muito importantes marcar objectivos na vida” (PEB) , “ Penso que eles nunca tinham pensado nas questões que coloquei nem tão pouco se projectaram num futuro próximo, valeu a pena pô-los a reflectir, continuo a pensar que o trabalho com esta turma deveria ser mais duradouro e com actividades mais práticas para que todos participassem mais. É importante criar situações de cumplicidade entre eles e talvez só depois passar a trabalhos de reflexão individual. Assim haveria auto-confiança e um maior respeito e consideração por parte dos colegas” “ mas apesar de tudo considero que eles estão interessados na temática” (PEB)

**Aspectos menos positivos:** “ durante o desenrolar da actividade pude constatar que alguns alunos estavam a levar a actividade para a brincadeira” (PEB)

#### HETERO – AVALIAÇÃO:

**Aspectos positivos:** “a dispersão inicial desvanece e os alunos são levados a reflectir sobre questões que podem ocorrer na vida de qualquer ser humano. A professora conseguiu contornar e evidenciar uma postura indiferente ao gozo de alguns alunos, acabando eles por auto-construírem um discurso com objectivos e soluções” (OE).” Acho que a reflexão final foi muito rica” (PEC)

**Aspectos menos positivos:** “ alguns alunos levam a actividade para a brincadeira perturbando o ambiente da aula” (OE). “ Falta de compreensão e seriedade por parte de alguns alunos no desenrolar da mesma” (PEC). “ Os alunos não encaram a actividade com a seriedade devida. Penso que tal situação se deve aos facto de muitos alunos desta turma não terem grandes expectativas de futuro. São, como sabemos, jovens de baixo rendimento escolar o que se reflecte na sua fraca auto-estima o que os impede de perspectivarem um futuro agradável” (PEA)

RESULTADOS DA ACTIVIDADE Nº 3 DE FORMAÇÃO CÍVICA DA TURMA 9º Y – “O meu projecto de futuro” Total de alunos da turma: N= 18 Feminino – 8 Masculinos - 10

	Aos 25 anos		Aos 35 anos		Aos 75 anos			
Estado Civil	Solteiro(a) F – 4 M – 8	Casado(a) F – 4 M – 2	Solteiro(a) F – 1 M – 1	Casado(a) ) F – 7 M – 8	Solteiro(a) F – 0 M – 1	Casado(a) ) F – 7 M – 5	Viúva(o) F – 1 M – 3	Morto M – 1
Habilitações literárias	Possuir o 9º ano: M-3 Possuir o 12 Ano/curso médio: F – 3, M-3 Estud. Ens. Sup: F -5 , M - 4		Possuir o 9º ano: M-3 Possuir o 12 Ano/curso médio: F – 3, M-3 Estudante Ens. Sup: F - 5, M – 4		Possuir o 9º ano: M-3 Possuir o 12 Ano/curso médio: F – 3, M -2 Estudante Ens. Sup: F -4, M – 5 Doutoramento: F -1			

<b>Profissão</b>	Profissão alta: F - 2 M - 3 Estudante: F - 3, M - 1 Profissão média: F - 4, M - 2 Jogador de futebol: M - 2 N-R: M - 2	Profissão alta: F - 5 M - 4 Estudante: M - 1 Profissão média: F - 3, M - 2 Jogador de futebol: M - 2 N-R: M - 2	Reformada: F - 5, M - 4 Trabalhar: F - 3, M - 2 Deputado: M - 1 N.R: M - 2
<b>Situação familiar</b>	Viver com pais: F - 2 M - 1 Morar sozinha: F - 3 Namorar: M - 1 N.R/ afasta-se do pedido: F - 3 M - 8	Casada(o) com filhos: F - 4, M - 8 Solteira e a viver sozinha: F - 1 Dar-se bem com os filhos: F - 1 N.R: F - 2 M - 2	Casada(o) com mais filhos: M - 1 Viúva(o): F - 1 M - 1 Cuidar dos filhos e dos netos: F - 5 M - 1 Todos bem e felizes: M - 3 Famíliares mortos: M - 1 N.R: F - 2 M - 3
<b>Objectivos a alcançarem</b>	Arranjar emprego: F - 1 M - 1 Conseguir ter a profissão que ambiciona: F - 3 M - 3 Comprar casa, mudar de carro e casar: M - 2 Ser rico e famoso: M - 1 Ser rico e casar: M - 1 Ter casa própria, carro e vida estável: F - 1 Casar, ter filhos: F - 2 Trabalhar para ter uma boa condição financeira: F - 1 N-R: M - 2	Que o casamento dure muito: M - 1 Continuar a ser feliz: M - 1 Garantir o futuro/fazer um plano de poupança: M - 1 Evoluir cada vez mais na vida: M - 1 Manter o emprego: M - 1 F - 2 Ser rico: M - 2 Ter filhos: F - 1 Criar os filhos: F - 1 M - 1 Conseguir um bom trabalho: F - 1 Dedicar mais à família: F - 2 Boa condição financeira para criar os filhos: F - 1 N.R: M - 2	Atingir o céu: M - 1 Morrer só aos 90 anos: M - 1 Poder descansar: M - 1 Fazer o testamento: M - 1 Aproveitar o resto da vida, cuidar de netos: M - 1 F - 2 Aguentar a vida: M - 1 Preocupar-me com as doenças: M - 1 Viver com a família numa casa enorme: M - 1 Reformar-se: F - 1 Já sem objectivos: F - 1 Dedicar mais à família: F - 1 Gozar o resto da vida junto da família: F - 1 Vida estável: F - 1 N.R: F - 1 M - 2

#### PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

**TURMA – 9º Y**

**IMPLEMENTAÇÃO:** Professora Estagiária B – **PEB**

**OBSERVADORES:** Orientadora de Estágio – **O.E**

#### PLANO DE AULA Nº 5

Existe um grande impedimento para o início da aula, a ausência da grande maioria dos alunos. A professora fica surpresa e pergunta a dois alunos onde se encontram os restantes colegas “ *ó stora, ninguém nos disse que iam haver substituição de inglês e como a professora nos disse que ia faltar, mal tocou fomos todos embora. Eu voltei à sala porque me esqueci da minha carteira*”. Explica aos presentes que tinha tudo combinado com a professora de Inglês e que o tempo urge “ *é pena, pois hoje vamos debater assuntos muito interessantes*”. Alguns alunos regressam, aos poucos e poucos, à sala de aula. A professora espera. Completa-se um grupo de 9 alunos (50% dos total de alunos da turma). Passou cerca de 15 minutos. Inicia a aula dizendo que há diversas situações do dia-a-dia

em que temos de tomar decisões “ e ás vezes nem sempre é fácil, contudo agimos e o ideal é que possamos reflectir para depois não nos arrependermos dos nossos actos”. Pede para que formem dois grupos e leiam os três dilemas. Deu cerca de 10 minutos. Os alunos leram calmamente e mostraram-se interessados. Durante a leitura já faziam comentários entre si quanto ao conteúdo dos dilemas. Passado o tempo estipulado a professora perguntou. “ Qual dos dilemas vos tocou mais? E Porquê?”. A P refere “ o último...há filhos que nascem sem pais, este também, ...mas sempre tem o pai para cuidar dele”. A professora pergunta “ e será que ele tem o pai para cuidar dele? Não se esqueçam que ela é mãe solteira por opção, tudo foi fruto de um relacionamento esporádico, teve o acidente e agora surge esta situação, concordam que se deva deixar o bebé se desenvolver e nascer?”. O A diz que sim “ para salvar o bebé”. O A comenta “ seria um aborto matar a criança”, “ e o que será desta criança?” pergunta a professora. A M comenta “ acho que esta situação não tem jeito nenhum, afinal a mãe está morta e está a criar-se algo vivo dentro de um morto...”. A professora explica que a mãe cerebralmente está morta mas que o seu corpo é mantido vivo para poder gerar o bebé. A P refere “ a mãe morta e o filho vivo...também acho crime deixar o bebé nascer sem a mãe! Deixar nascer uma criança para depois ir para uma instituição? A C comenta que não é saudável uma criança nascer sem pais. A professora fala das situações em que os partos correm mal e as mães acabam por morrer durante o trabalho de parto e os bebés também nascem sem mães e fala que existe sempre a possibilidade de as crianças serem adoptadas. “ e tu R qual a tua opinião?” pergunta a professora. Este respondeu “ não tenho opinião, é um caso muito complicado que envolve muita coisa...aspectos sociais, emocionais”, “ sim, mas não é por isso que não podemos ter a nossa opinião, como vocês viram a sociedade alemã tomou uma posição” comenta a professora., “ mas se se critica o aborto vai-se agora matar o bebé” diz o aluno. O A acrescenta “ a sociedade pode não perceber mas se os médicos decidiram manter o bebé vivo eles sabem o que fazem”. A professora refere que no dilema é dito que as feministas estão contra por dizerem que se está a usar indevidamente o corpo da mãe. A C diz “ não concordo, eles estão a usar o corpo da mãe mas não é para maldade”. O R pergunta “ A stora é feminista?”, “ não, depois digo-vos o que sou” respondeu a professora. Passou ao dilema da Maria e do Pedro perguntando o que eles achavam acerca do que aconteceu. O A diz que o Pedro errou “ já eram amigos há tanto tempo e por ela estar ali, ele aproveitou-se” outro colega diz “ a rapariga foi vítima mas acho que lhe deu uma certa esperança ao aceitar a boleia”. A M atalha “ não concordo com ele, ela não lhe deu nenhuma esperança, só aceitou a boleia e foi porque já se conheciam há muito tempo e eram amigos”. O R comenta “ uma pessoa que namora não tem de aceitar convites”, “ mas não foi nenhum convite, foi simplesmente uma boleia”, “então quando os rapazes nos convidam para sair temos de ter cuidado...” diz a C. O R diz “ se a rapariga for comprometida, acho que deve pensar melhor”, a M corta o R, (que por sinal é seu namorado) dizendo “ não acho, discordo, mesmo que namoremos não temos de ficar presas em casa, deve haver confiança no outro. Namorar não é para nos sentirmos presas”. O A volta ao início do raciocínio “ ele era um falso amigo”. A professora pede para que relembrem o 1º dilema “ acham que a atitude do grupo foi correcta?”, um aluno acha que sim porque o grupo não quis influenciar a Isabel, o Miguel e o Ricardo. A professora pergunta ao B e este também concorda. O R diz “ mas podiam mentir...davam uma desculpa qualquer, sempre lhes ficava melhor” “ mas a Isabel e o Miguel sabiam perfeitamente o que eles iam fazer e o que vos parece da atitude da Isabel e do Miguel em relação ao grupo, agiram bem?” pergunta a professora, “acho que sim” diz o A, outro colega refere “ se tinham uma postura contra as drogas deviam ter falado com eles”. Esta postura é também, a da aluna P. Outra colega discorda “ mas eles podiam ajudar os amigos”. O J interrompe o raciocínio da colega e pergunta à professora “ ó professora, o que é

*que isto tem haver com a sexualidade?”*. A professora explica que este dilema está directamente relacionado com a temática do relacionamento interpessoal e o saber dizer Sim e Não, “ *Ora saber dizer sim ou não também é muito importante na sexualidade até porque muitas pessoas sob efeito da droga podem agir de forma pouco assertiva*”. T

#### **AUTO – AVALIAÇÃO:**

**Aspectos positivos:** “ *gerou-se um debate muito interessante entre os presentes*”

**Aspectos menos positivos:** “ *foi pena terem faltado à aula tantos alunos...tivemos pouco tempo para aprofundar os diversos dilemas*” (PEB)

#### **HETERO – AVALIAÇÃO:**

**Aspectos positivos:** “ *o debate entre os grupo foi rico e variado*” (OE), “ *foi conseguido a articulação entre diferentes posturas o que amplia a capacidade de decisão. (OE)*” os alunos evidenciaram interesse e empenho pela actividade” (OE)

**Aspectos menos positivos:** “ *o número reduzido de alunos dificultou um maior número de intervenientes no debate e possivelmente a ocorrência de outras opiniões*” (OE)

#### **PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO**

#### **TURMA – 9º Y**

**IMPLEMENTAÇÃO:** Professora Estagiária B – PEB

**OBSERVADORES:** Professora Estagiária A e C – PEA, PEC e Orientadora de Estágio - O.E

#### **PLANO DE AULA Nº 6**

A professora inicia a aula pedindo a colaboração dos alunos pois têm muito que fazer na aula. Refere que hoje termina programa de educação sexual e como tal, para além de uma última actividade terão de avaliar o mesmo. “*Agora vamos para uma actividade de reflexão individual. Quando se fala em valores o que vos passa pela cabeça? O que são valores?*” pergunta a professora ao grupo turma. O J diz “ *são qualidades e capacidades*”. O A diz “ *são qualidades*”, a professora opta por colocar a questão de outra forma “ *e se eu vos perguntar quais são os vossos valores?*”. A aluna C diz “ *são princípios*” e outra diz “ *são qualidades*”. A professora pediu aos alunos que regressassem aos seus lugares e que de forma individual fizessem o trabalho de reflexão e discernimento proposto pela actividade nº 4: “os meus valores”. Explica que terão de os ordenar os 7 mais importantes. Os alunos aderem ao trabalho proposto (OE). A professora preenche também. Passado cerca de 10 minutos inicia a discussão. “ *Qual é a noção, depois de resolverem a actividade, do que é um valor?*”, “ *para mim é aquilo que sou, aquilo em que acredito...as principais ideias em que acredito e que não deixam de ser as minhas qualidades*”, o A atalha e diz “ *mas também pode não ser qualidades...os outros podem achar que não são qualidades*”. Uma aluna diz que os valores estão presentes nos sentimentos. A professora indaga junto do T e este responde “ *é o que o R disse, mais ou menos!*”. A professora diz “ *em que mais e em que menos?*”, “ *são qualidades*” diz o aluno. A L diz “ *acho que são as nossas preferências*” e a J completa “ *aquilo em que acreditamos*” (PEC, OE). A professora pergunta “ *e esses valores são impostos? são adquiridos?*”. O J diz que são adquiridos e o R atalha dizendo “ *mas temos de lutar por eles!*” “ *e isso pressupõe uma conquista?*” pergunta a professora. Toda a turma está atenta e interessada no debate (OE). A J comenta “ *alguns são impostos pela sociedade*”, a C questiona “ *que valores é que a sociedade impõe? Quem é que respeita?*”. A J continua “ *há regras sociais em que é permitido que o homem faça e a mulher não*”, “ *como por exemplo?*” pergunta a professora, uma aluna diz “ *a virgindade é imposta pela sociedade*”, outra

aluna comenta “ ao homem é aceite andar com muitas mulheres sem receber nomes e às mulheres não”. A M comenta “ a mulher ir virgem para o casamento” e professora comenta “ já foi mais, e o facto de sermos heterossexuais? Não nos é imposto?” (PEC, OE). Tocou

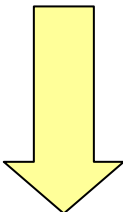
#### AUTO – AVALIAÇÃO:

**Aspectos positivos:** “ considera que os alunos assumiram uma postura correcta e interessada...acho que estão totalmente diferentes em relação ao início das aulas ...há menos gozo e todos se ouvem e respeitam as diferentes opiniões” PEB

**Aspectos menos positivos:** “ a falta de tempo é terrível, os 45m passam a correr...”PEB

#### RESULTADOS DA ACTIVIDADE Nº 4 DE FORMAÇÃO CÍVICA DA TURMA 9º Y (N = 17) – “Os meus valores”

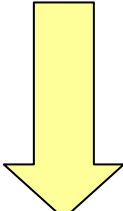
##### Mais Importante

	Rapaz (N= 9)	
	1º	B, E, G, N, E, N, A, N, N
	2º	C, O, M, U, M, A, M, Q, Q
	3º	F, Q, M, Q, O, M, O, M, M
	4º	I, K, L, A, I, Q, I, O, D
	5º	V, M, B, L, M, L, K, B, I
	6º	A, V, T, D, K, D, C, E, I
	7º	Q, N, A, E, Q, K, E, C, K

##### Menos Importante

Ordenação dos valores - Rapaz (N = 9)	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	NR
▪ <b>Respeito</b> por <b>si</b> e pela <b>dignidade</b> do <b>outro</b> .	3	1	3	1				1
▪ <b>Igualdade</b> de direitos e de oportunidades.	1		1	2	1		3	1
▪ Respeito pelo <b>direito à diferença</b> .	1	3			3	1		1
▪ Reconhecimento de que a sexualidade é <b>fonte de prazer</b> , de <b>comunicação</b> , de <b>amor</b> e de <b>realização pessoal</b> .			1	1	2	3	1	1
▪ Reconhecimento que a <b>autonomia</b> ; a <b>liberdade</b> de escolha e a <b>responsabilidade</b> são aspectos essenciais para a estruturação de <b>atitudes responsáveis</b> no campo da sexualidade.	1	2	1	1		1	2	1
▪ <b>Promoção</b> da <b>saúde</b> dos indivíduos e dos casais, na esfera sexual e reprodutiva.	1	1	1	1		2	2	1
▪ <b>Respeito</b> pela <b>vida</b> e pela <b>intimidade</b>	1	1	1	2	2	1		1

##### Mais Importante

	Rapariga (N=9)	
	1º	Q, H, K, O, F, M, E, E
	2º	K, G, Q, C, E, O, N, A
	3º	M, L, N, A, O, K, I, K
	4º	G, M, M, B, D, E, M, M
	5º	E, B, D, F, K, T, O, H
	6º	A, E, A, J, I, V, D, I
	7º	N, I, F, H, B, U, K, F

##### Menos Importante

<b>Ordenação dos valores – rapariga (N=8)</b>	<b>1º</b>	<b>2º</b>	<b>3º</b>	<b>4º</b>	<b>5º</b>	<b>6º</b>	<b>7º</b>	<b>N.R</b>
▪ <b>Respeito</b> por <b>si</b> e pela <b>dignidade</b> do <b>outro</b> .	2	4		1	1			
▪ <b>Igualdade</b> de direitos e de oportunidades.		1	4	2	1			
▪ Respeito pelo <b>direito à diferença</b> .	1	1		1		2	3	
▪ Reconhecimento de que a sexualidade é <b>fonte de prazer</b> , de <b>comunicação</b> , de <b>amor</b> e de <b>realização pessoal</b> .			1	1	2	4		
▪ Reconhecimento que a <b>autonomia</b> ; a <b>liberdade</b> de escolha e a <b>responsabilidade</b> são aspectos essenciais para a estruturação de <b>atitudes responsáveis</b> no campo da sexualidade.	1		3	2	1	1		
▪ <b>Promoção</b> da <b>saúde</b> dos indivíduos e dos casais, na esfera sexual e reprodutiva.		1			3		4	
▪ <b>Respeito</b> pela <b>vida</b> e pela <b>intimidade</b>	4	1		1		1	1	

Direito à diferença –homossexualidade



## PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

### TURMA – 9º Z

**IMPLEMENTAÇÃO:** Professora Estagiária C – **PEC**

**OBSERVADORES:** Professora Estagiária A e B – **PEA, PEB** e Orientadora de Estágio – **O.E**

### PLANO DE AULA Nº 1

A professora inicia a aula apresentando-se (OE, PEB) e dizendo que é professora estagiária de Ciências Naturais. Fala genericamente do programa de Educação Sexual focando que este se vai desenrolar nas aulas de F.C, A.P e Ciências Naturais. A este propósito questionou os alunos sobre que temática estava a abordar nesta disciplina (OE, PEB). Vários responderam em coro “*o sistema reprodutor*”. A professora inicia uma pequena introdução “*desde que nascemos e porque somos seres sexuados está patente a nossa sexualidade: por exemplo a nossa maneira de vestir, de pensar, ... entre vós mesmo, quando comentam algo que viram na TV, ou leram num livros, conversam muitas vezes sobre aspectos relacionados com a sexualidade. Estas sessões vão complementar os conhecimentos de estão a construir em C.N...*”. Toda a turma está atenta muito embora os rostos expressem uma serenidade inquieta (OE). O F faz um sorriso com olhar de soslaio. A sua própria posição é um pouco desinteressada (PEA). “*...estas sessões vão ser diferentes, vamos ter actividades diversas: debates, dramatizações, trabalho de grupo, trabalho de reflexão individual, etc., vai haver um tempo limitado para a realização das tarefas devido à escassez de tempo, mas tem de ser respeitado ...conto com a vossa honestidade, sinceridade, seriedade, ...eu também vou ser sincera e honesta, ... embora sejam muitas vezes jogos não são para levar na brincadeira...evitem os risinhos e os comentários desnecessários e...é obvio linguagem incorrecta.*” (PEB, OE). O S esboça um sorriso de nervosismo e desconfiança enquanto 3 riem (PEA). Pede desculpa se por ventura trocar os nomes, diz que conhece somente o nome de 4 ou 5 alunos da turma “*... e como tal quando entrar na fase de trocar os nomes já sabem para quem eu estiver a olhar ou apontar é essa pessoa que eu quero...*” Os alunos riem todos. “*Dúvidas?*” pergunta a professora. O aluno F questiona “*vamos falar de métodos contraceptivos, doenças e falar sobre aqueles assuntos?*”, “*quais?*” Pergunta a professora , “*os que dão na noticia do Jornal!*”, “*Mas que assunto é que deu no Jornal?*”, o aluno acaba por não esclarecer. A professora pergunta quais são os objectivos das sessões. Os alunos não respondem e a professora diz “*...vai ajudar a compreender alguns conceitos ligados à sexualidade, ajudar-vos na vossa capacidade de decisão e a ter consciência das atitudes que tomam; ajudar a terem mais auto-estima, e se tiverem dúvidas podem colocá-las sem ficarem embaraçados pelo o que os outros vão pensar*” (OE, PEB). A professora pergunta pelo caderno de F.C, todos riem comprometidos pois não o têm (PEA, PEB, OE). Esclarece que têm de o trazer, para escreverem o sumário e fazerem um breve resumo no final de cada sessão “*...Pode ser uma simples frase do que foi para vocês essa sessão, ou o que gostaram ou não gostaram para mais tarde se lembrarem...*”. O aluno F pergunta “*podemos sumariar esta lição na próxima aula?*” A professora responde: “*Sim, é claro... mas se vamos ter várias actividades de diferentes géneros, quais são as regras que acham essenciais para uma aula de educação sexual?*”, recorre ao quadro tomando a posição de quem está à espera que iniciem a participação. A aluna S “*colocar o dedo no ar*”, a professora diz “*isto quer dizer participar de forma ordenada, certo, mais?*”. O aluno F diz “*não sei bem se é isto, mas acho que as pessoas devem colocar as perguntas à vontade*” (OE, PEA), a professora escreve: **respeitar a opinião e as dúvidas dos outros**. Os alunos discutem a formulação das regras e é escrito: **Iniciativa própria para dar opinião e para questionar**. Gera-se discussão pois as regras repetem-se. A professora brinca dizendo: “*...espero que não seja necessário colocar nas regras a regra de respeitar as*

*regras...quem tem uma letra bonitinha para escrever na cartolina?”*. Falam todos ao mesmo tempo dizendo os nomes dos colegas. O aluno T pede à professora para ir à casa de banho, a professora nega dizendo que ele já sabe das regras da escola, o aluno insiste dizendo que está muito aflito. Os colegas tentam exercer influência na professora mas esta mantém, a sua posição, negando. No final fica escrito e é transcrito para a cartolina (OE, PEA, PEB): 1 – Participar e colaborar nos trabalhos das aulas de forma adequada e ordenada; 2 – Ouvir e respeitar a opinião e as dívidas dos outros; 3 – Iniciativa própria para dar opiniões e questionar; 4 – Fundamentar as opiniões. Um aluno pergunta se vai haver estas sessões até ao final do ano e esta explica que são em número de 6 sessões em cada uma das áreas curriculares não disciplinares. Em face desta resposta o aluno F diz *“e uma salva de palmas”* todos riem e batem as palmas (OE). Quando se colocou o cartaz no quadro todos os alunos batem palmas. A prof. pede para que registem o sumário ditando o que consta na planificação. (17h35). O aluno T pergunta. *“A prof. vai ver o caderno no final do ano?”* A prof. não responde, ele entre dentes diz: *“Hum, não me ouve, não me deixa ir à casa de banho...”* (OE). A professora escreve no quadro Educação Sexual e pede para que lhe digam a primeira palavra que vem à cabeça quando pensam em Educação Sexual. Os alunos vão dizendo aos poucos: formação, aprendizagem, conhecimentos, puberdade, responsabilidade, cultura geral, prevenção, esclarecimento, adolescência, aborto, homossexual, ciência (OE;PEB, PEA). Tocou.

#### **AUTO – AVALIAÇÃO:**

**Aspectos positivos:** *“pareceu-me que os alunos estavam interessados na temática embora houvesse uma certa inibição inicial, em especial no que toca a falar em certos conceitos, como o sexo, sexualidade.. Notei isso por certas expressões das caras deles e gestos. Só um pequeno grupo é que participou”* (PEC).

**Aspectos menos positivos:** *“estava stressada, pela minha própria condição de formação, estou assoberbada com trabalho”, “de início, desbobinei tudo o que tinha escrito no meu guião de aula... tinha que sair tudo... (risos), mas acho que isso levou à pouca participação dos alunos, bom, a própria temática também inibe um pouco”* (PEC).

#### **HETERO – AVALIAÇÃO:**

**Aspectos positivos:** *“ Houve mais participação do que na minha, e melhor aceitação da professora por parte deles”* (PEB), *“os alunos pareciam que já sabiam algumas coisas sobre a temática ...aqueles risinhos escondiam alguns nervosismo, o F como habitual participa muito”* (PEA). *“O humor foi fundamental para os colocar mais à vontade”, “Os alunos evidenciaram alguma curiosidade sobre o que se fala em E.S e como decorrem as aulas”* (OE)

**Aspectos menos positivos:** *“ a professora evidenciou uma fraca receptividade às confusões habituais do aluno F possui, é sabido que ele é confuso na forma como se exprime”* (OE), *“Alguns alunos estavam retraídos”* (PEA).

### **PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO**

#### **TURMA – 9º Z**

**IMPLEMENTAÇÃO:** Professora Estagiária C – **PEC**

**OBSERVADORES:** Professora Estagiária A e B – **PEA, PEB** e Orientadora de Estágio – **O.E**

### **PLANO DE AULA Nº 2**

A aula tem início com algum barulho. Depois de sentados a professora pergunta *“ quem trouxe o caderno de F.C?... têm escrito a vossa frase/ reflexão no final de cada aula? Não se esqueçam que é importante que o façam...Gostaria de vos perguntar o que para vocês são qualidades?”*, um aluno diz *“ são aspectos bons”* outro diz

“ os aspectos melhores das pessoas”, “ Então quando se fala de qualidade pressupõe-se algo de bom” diz a professora. A prof. pergunta “ dizer que uma pessoa é chata não significa que seja qualidade?”, “ Depende” diz o S. “ ...uma pessoa pode estar sempre a dizer a mesma definição ou a defender uma ideia e não ser chata”. A professora lê a definição de qualidade segundo o dicionário de Língua Portuguesa acrescentando “ é algo ou uma condição natural de alguma coisa ou de alguém que se distingue das outras, muito bem... pois agora quero que pensem nas vossas melhores qualidades mas não digam já. Qual é a vossa maior qualidade?”. A aluna A diz “ não faço a mínima ideia”, o T diz “ Só tenho defeitos”. A prof. questiona directamente uma aluna “ Vocês conhecem-se bem como turma, M?”, esta responde “ uns melhores do que outro, stora”, e mais três alunos dão a mesma resposta depois de inquiridos pela professora (OE, PEB), “ então digam-me uma qualidade da turma” pede a professora. Os alunos referem “ somos simpáticos, divertidos, cooperativos...”, o S diz “ os Kings das turmas do 9º ano”, o aluno F acrescenta “ somos inteligentes”, “ então, ditas algumas qualidades da turma, em silêncio vão-se levantar e cada um de vocês vai ter uma folha nas costas onde os vossos colegas vos vão escrever as vossas qualidades”, explica o funcionamento do jogo e refere que todos têm que escrever nas costas de todos. “ E têm de ser diferentes palavras?” pergunta o T “ sim” diz a professora, “ fixe” diz este, “ mas, stora, eu e A. temos a mesma opinião sobre a M, podemos escrever a mesma coisa?” pergunta a C. A professora esclarece as dúvidas e marca tempo para a realização da actividade (OE, PEB). Os alunos deslocam-se para o fundo da sala e iniciam a actividade com muita vivacidade e excitação. Alguns ficam apreensivos pois dizem que não sabem se conhecem bem todos os colegas “ Eu não conheço bem a C” diz o T. Rapidamente se misturam entre si, formando uma grande fileira. Ouvem-se frases entre eles, tais como: “ Sei lá o que hei-de escrever” diz C, “ vá, vira-te, quero-te escrever falso e trapalhão” diz a J para o F em tom de brincadeira. A Prof. diz que têm cerca de 10 minutos para fazer a actividade. “ Escreve-me a mim A. que eu não tenho” pede o T (PEB). Os rostos deles são de alegria e brincadeira (OE). “ Ai, ajuda-me a ver as tuas qualidades” diz a S para o J. Alguns demonstram receio pelo o que lhes está a ser escrito nas costas “ R., que estás para aí a escrever?”, “ O que me puseste?” pergunta P a T, “ estou nervoso...o que te hei-de escrever...são tantas coisas” refere N para F. Alguns observam nas costas dos colegas o que já foi escrito e riem (PEB, OE). O F lê primeiro nas costas da N todas as suas qualidades, reparou que já estava escrito bonita e boa e escreveu simpática (PEA). O S diz à M que lhe escreveram coisas indecentes nas suas costas, a aluna ficou apreensiva. A J diz “ é, eu vou ver o que vocês andam a pôr para aí” (PEB,OE). A J ri-se e diz “ Eu nem quero ver o que está nas minhas costas” (PEA). “Sabes, P, desde o 1º ano que és muito chato” diz a J para o P enquanto escreve nas suas costas “ És fixe!”. O F enquanto escreve bonita nas costas da colega J, preocupa-se por ver se alguém o vê a escrever isso (PEB). A aluna C rindo exclama, “ isto é tão divertido”. Regista-se por parte de todos os alunos a preocupação em escrever em que lhes escreveu também. A professora inicia a contagem decrescente para terminar a actividade “ 7,6,5,4,3,2,1 stop...apagou...silenciou...sossegou...acentou...” diz a professora em tom de brincadeira, “ ninguém se mexe pois vou retirar os vossos papéis”. “ é, eu quero ver o que me escreveste nas costas” diz N para A. “ porque estás nervoso, foi só coisas positivas” responde A. Depois de todos sentados de novo nos lugares, a professora solicita que um a um diga uma qualidade sua : a aluna A diz “ divertida”, o S diz “ não sei”, após algum tempo diz “ simpático”, a S refere “ simpática, às vezes” e foram dizendo as suas qualidades sem grande dificuldade. O T diz “ simpático” a turma ri toda e alguém diz “ é pá, que mentiroso” (OE, PEA, PEB). Professora esclarece que vai aleatoriamente pegar numa das folhas e eles terão de adivinhar qual o(a) colega com essa característica, “ engraçada” diz a professora, “ É rapariga” diz o S. Esta

continua “ *risonha*” e logo dizem uma série de nomes de colegas, contudo não acertam, “ *exibida*” e logo todos saltam em coro “ *é a M*”. Consta-se que muitos alunos reconhecem os alunos pelas frases que escrevem nas suas costas e como tal a professora pede para que a pessoa que escreveu a frase não seja ela a dizer. Na generalidade não conseguem adivinhar logo à primeira a pessoa, contudo, ao fim da quarta ou quinta característica, com recurso às palavras escritas menos genéricas os alunos conseguem identificar (OE). O F faz uma vénia à turma em sinal de agradecimento pelas qualidades que lhe colocaram (PEA). Depois é colocada a seguinte questão “ *e se fossem aspectos negativos, vocês aceitavam com esse desportivismo?*”, “ *depende, se eu achasse que tinha esse defeito aceitava*” diz F, o S acrescenta “ *eu até gostava pois podia melhorar*”, “ *E tu J, aceitavas assim tão bem?*” pergunta a professora. Esta diz que sim. Na globalidade todos referem que aceitavam as críticas. Tocou (PEB, OE).

#### **AUTO – AVALIAÇÃO:**

**Aspectos positivos:** “ *Houve mais participação por parte dos alunos e criou-se um ambiente muito diferente do habitual em sala de aula. Penso que foi uma actividade que eles gostaram muito, a própria disposição aleatória no espaço da sala de aula*” (PEC).

**Aspectos menos positivos:** “ *alguns alunos estavam pouco à vontade, estavam sempre preocupados com o que lhes era escrito nas costas*”, “ *o facto de haver repetição de muitas das qualidades tais como, simpática, bonita... fixe, originou dificuldades em identificar o(a)s colegas, mas como todos antes de escrever o que queriam tinham lido o papel acabou por ser contornado este facto*” (PEC). “ *acho que deveria ter dado indicações para que não lessem o que estava escrito nas costas dos colegas*” (PEC)

#### **HETERO – AVALIAÇÃO:**

**Aspectos positivos:** “ *o facto de eles poderem circular à vontade na sala de aula e poderem tocar nos colegas, corta tradicionalismo do ambiente em sala de aula e pareceu-se mais a um encontro de amigos* ” “ *bom domínio da professora sobre o grupo turma*” (OE). “ *há uma grande empatia entre os elementos da turma, havendo por esse motivo um maior empenho na realização do jogo, não há constrangimentos*” (PEA)

**Aspectos menos positivos:** “ *o facto de os alunos lerem previamente o que estava escrito com vista à não repetição originou que facilmente depois se lembrassem de algumas palavras que estavam escritas nas costas dos colegas, deve-se pedir agucem a imaginação, que não leiam previamente o que está escrito e sobretudo que caso se recordem do que escreveram não sejam eles a identificar a pessoa*” (OE).

### **PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO**

#### **TURMA – 9º Z**

**IMPLEMENTAÇÃO:** Professora Estagiária C – **PEC**

**OBSERVADORES:** Professora Estagiária A e B – **PEA, PEB** e Orientadora de Estágio – **O.E**

### **PLANO DE AULA Nº 3**

A professora inicia a aula fazendo uma pequena introdução tal como estava na planificação (PEA, PEB). Os alunos estão atentos. A professora distribui a actividade de F.C nº 1 e explica o que têm de fazer contudo surgem dúvidas: a I quer saber se dos momentos mais felizes se podem escrever vários. A professora pergunta qual desses foi o mais marcante e a aluna responde que estão em igualdade, mas a professora rebate “ *mas quando leste a frase qual foi o que te veio logo à cabeça?*”. A aluna regista. A J questiona “ *as características são físicas ou psicológicas?*” a professora diz “ *podem ser ambas*” (PEB). Outra aluna questiona se o que mais gostam pode ser no geral, a

professora refere que é aquilo em que pensa quando lhe é dito “*o que mais gosto é...*”. A professora esclarece que o trabalho é individual., comentando que uma das características que nos distingue dos animais é a capacidade que temos de pensar e de reflectir (PEB). Indica que só faltam 2 minutos para acabar a actividade. Depois formou 4 grupos e deu indicações “*vocês vão partilhar com os vossos colegas de turma o vosso puzzle*”, pedindo para que o façam sem barulho. Depois distribui pelos grupos a parte II da mesma actividade.

Os grupos mostram empenho na actividade embora conversem alto e se oiça alguns comentários tais como: “*O que mais gosto é a amizade da turma*” diz o F, “*e o que mais me irrita é a injustiça*” diz a A e o F “*eu é ser baixinho*” (PEA, PEB). O T refere “*o momento mais feliz da turma foi quando a professora de F/Q faltou, aliás eu não gosto nada da turma, não gosto da turma inteira*”, o F retorquiu “*somos muito divertidos*”. O T refere “*não somos nada*”. A professora dá por encerrado o tempo (PEB). “*Quero que vocês me digam como se sentiram ao partilhar com os colegas do grupo. Vocês partilharam aspectos íntimos com a turma*” (PEB). O F diz “*eu senti-me normal, nem bem nem mal*”, a S referiu “*eu senti-me embaraçada*”, “*Porquê?*” pergunta a professora. “*Porque fiquei vermelha e como são coisas íntimas que nunca pensei dizer a ninguém*”. A professora pede para que voltem para os seus lugares pois estão a fazer muito barulho (PEA, PEB). A I refere “*senti-me à vontade porque já conheço os meus colegas*”, “*e se fosse com pessoas que não conhecesseis?*” pergunta a professora. A aluna diz “*acho que não me sentia à vontade*”, “*Já alguma vez pensaram neste tipo de questões?*” questiona a professora, os alunos disseram que na Psicóloga Escolar já falaram disto. A S diz “*às vezes penso nestas coisas... quando estou irritada.*”

O T confidencia “*às vezes penso em flashback quando estou em casa, mas é só das boas*”, a S diz “*pois eu lembro-me mais das más*”, a I comenta “*as boas são tantas que as más marcam mais*”, “*Eu lembro-me das más porque acho natural. Se calhar tenho mais más...quer dizer não são muitas, mas acho que são mais do que as boas...*, por exemplo, *hoje vou ficar marcado para toda a vida*,” comenta F referindo-se a um recado da directora de turma. A professora perguntou porque se lembram mais das coisas más, e o F responde “*as coisas boas são mais complexas*” (PEA, PEB) Alguns alunos dizem que não acham que as coisas boas sejam mais complexas (PEA). A M comenta “*se estamos com amigos é porque gostamos deles e continuamos. Mas se eles nos magoam nós ficamos tristes*”. A professora dita o sumário e relembrou aos alunos o caderno de F.C e a reflexão que devem fazer no final das aulas do programa de educação sexual. Pediu para não se esquecerem. Depois prossegue com actividade da aula anterior. “*“Engraçada, fogaosa...”*” é a turma adivinhou logo o nome da colega. “*Alta, linda, fixe, simpática, divertida, boa amiga...*” e o S reconhece as características da S. Tocou.

#### **AUTO – AVALIAÇÃO:**

**Aspectos positivos:** “*houve interesse por parte dos alunos tanto no desenvolvimento da actividade como através de questões que faziam, conseguiu-se a partilha entre eles mesmo que nem sempre chegassem a consenso*” (PEA). “*houve momentos em de grande abertura e exposição pessoal principalmente por parte do F*” (PEA)

**Aspectos menos positivos:** “*as aulas foram muitas vezes interrompidas por factores externos à aula o que originou atrasos*” (PEA)

#### **HETERO – AVALIAÇÃO:**

**Aspectos positivos:** “*A discussão foi muito importante sobre questões da vida, o facto de normalmente as pessoas apenas pensarem no que de mal lhes acontece e o porquê disso se verificar*” (PEA) “*muitos dos alunos confessam que não se sentiram muito à-vontade ao partilhar com os colegas o que tinham feito no puzzle*”(PEA). “

foi muito positivo o grau de partilha e de à-vontade com que os alunos debatem entre si, mesmo que no início lhes custe um pouco falar de si” (OE)” os alunos aderem com entusiasmos ao trabalho que lhes é proposto” (OE)

**Aspectos menos positivos:** “foi pena não haver mais tempo para a discussão que se iniciou no final da aula”

## RESULTADOS DA ACTIVIDADE Nº 1 DE FORMAÇÃO CÍVICA 9º Z

**Quadro 1 – Resultados individuais obtidos na resolução da actividade nº 1 da turma 9º Z**

Expressão	Resposta obtida
<b>O momento mais feliz da minha vida foi...</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quando já não via o meu pai a algum tempo e cheguei ao Luxemburgo e ele estava à minha espera no aeroporto</li> <li>• O dia em que tive o Mickey</li> <li>• O nascimento do meu irmão</li> <li>• Quando fui a Paris (F)</li> <li>• O nascimento da minha prima Rita (F)</li> <li>• Ver o FCP pela 1ª vez (M)</li> <li>• O Natal com todos os meus familiares</li> <li>• A vitória do Porto na Taça UEFA(M)</li> <li>• Ir ao estádio da Luz e ter visto o Benfica a ganhar ao vivo (M)</li> <li>• A minha viagem a França</li> <li>• O verão de 2003 e quando fiquei curada. A minha viagem a Paris e à Irlanda do Norte(F)</li> <li>• O nascimento do meu irmão e quando tive o meu Dott.(M)</li> <li>• Quando tive o meu cão (M)</li> <li>• Ter nascido (M)</li> <li>• O nascimento da minha irmã</li> <li>• Ir de férias com os meus amigos(M)</li> <li>• Quando recebi o meu primeiro telemóvel (F)</li> <li>• A viagem a Londres (M)</li> <li>• Quando marquei o meu primeiro golo (M)</li> <li>• Quando o meu irmão nasceu</li> <li>• Quando tirei excelente no exame de Ballet (F)</li> <li>• Não sei...talvez o dia em que tive a minha gata ou o dia em que soube que vou ver os Evanescence ao Rock in Rio (F)</li> </ul>
<b>O que mais gosto na minha família é...</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A união que há nela, onde todos se ajudam quando é preciso</li> <li>• A maneira como conversamos uns com os outros</li> <li>• A união</li> <li>• A convivência que há entre nós (F)</li> <li>• O facto de serem amigos, pacientes, compreensivos e ternos</li> <li>• De tudo (M)</li> <li>• Ser unida</li> <li>• Ser compreensiva (M)</li> <li>• Serem brincalhões e meio p´ro maluco(M)</li> <li>• A união</li> <li>• São divertidos e muito unidos (F)</li> <li>• A amizade, o amor e a diversão (M)</li> <li>• A boa disposição (M)</li> <li>• Tudo (M))</li> <li>• O respeito e a compreensão que temos uns pelos outros</li> <li>• O amor e o carinho que há entre todos (M)</li> <li>• A união e a sinceridade (F)</li> <li>• A cooperação e o carinho que existe entre todos (M)</li> <li>• A amizade (M)</li> <li>• São compreensivos</li> <li>• A confiança (F)</li> <li>• Os sentimentos que sentimos uns pelos outros (F)</li> </ul>

<p><b><i>O que eu mais gosto é ...</i></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>De estar com os meus melhores amigos, passear por sítios calmos, jogar e desenhar</i></li> <li>• <i>Estar com os amigos</i></li> <li>• <i>Estar com os meus amigos, sair com eles e de estar com a minha família</i></li> <li>• <i>De doces (F)</i></li> <li>• <i>De chocolates (F)</i></li> <li>• <i>De praticar qualquer desporto (M)</i></li> <li>• <i>Dos meus pais</i></li> <li>• <i>Fazer desporto (M)</i></li> <li>• <i>Jogar computador e comer pizza ou hambúrguer (M)</i></li> <li>• <i>Comer, ver televisão, o meu telemóvel</i></li> <li>• <i>Do verão, da água, do meu cão, da minha família, dos meus amigos e da minha turma (F)</i></li> <li>• <i>Viver, comer, ter amigos e computadores (M)</i></li> <li>• <i>Do meu cão e do meu PC (M)</i></li> <li>• <i>De jogar futebol (M)</i></li> <li>• <i>De estar com a minha família e amigos</i></li> <li>• <i>Sair com os meus amigos (M)</i></li> <li>• <i>Da vida (F)</i></li> <li>• <i>Ter tempo livre para fazer o que quiser (M)</i></li> <li>• <i>Jogar futebol e de estar com raparigas (M)</i></li> <li>• <i>Ver a rubanccan</i></li> <li>• <i>Ir ao cinema (F)</i></li> <li>• <i>O meu computador (F)</i></li> </ul>
<p><b><i>O que me irrita mais é...</i></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>As pessoas hipócritas e mentirosas</i></li> <li>• <i>Falsidade</i></li> <li>• <i>As pessoas falsas</i></li> <li>• <i>Pessoas mentirosas (F)</i></li> <li>• <i>Quando alguém me mente (F)</i></li> <li>• <i>As pessoas convencidas (M)</i></li> <li>• <i>Pessoas picuinhas</i></li> <li>• <i>Comer peixe (M)</i></li> <li>• <i>Gozarem-me quando o Benfica perde (M)</i></li> <li>• <i>Gritem comigo e me comparem aos outros</i></li> <li>• <i>A professora de F/Q, injustiça e compararem-me com outra pessoa (F)</i></li> <li>• <i>Gozo e a injustiça (M)</i></li> <li>• <i>Injustiça, ser ignorado e que me irrite (M)</i></li> <li>• <i>As pessoas mentirosas (M)</i></li> <li>• <i>A mentira</i></li> <li>• <i>Que mandem em mim (M)</i></li> <li>• <i>Injustiças (F)</i></li> <li>• <i>Pessoas avaras e mentirosas e a injustiça (M)</i></li> <li>• <i>Chatearem-me (M)</i></li> <li>• <i>Mentirem-me</i></li> <li>• <i>A falta de confiança e a mentira (F)</i></li> <li>• <i>Que me mintam e inventem histórias para me fazerem de parva (F)</i></li> </ul>
<p><b><i>A minha característica mais marcante é...</i></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>A sinceridade e o orgulho</i></li> <li>• <i>O modo como lido com os meus amigos e a sinceridade</i></li> <li>• <i>O meu bom humor</i></li> <li>• <i>Ser extrovertida (F)</i></li> <li>• <i>Boa conselheira (F)</i></li> <li>• <i>N.R. (M)</i></li> <li>• <i>Falar e gostar de conversar</i></li> <li>• <i>Ser divertido (M)</i></li> <li>• <i>Ser divertido (M)</i></li> <li>• <i>Falar alto</i></li> <li>• <i>Irritar-me com facilidade</i></li> <li>• <i>Ser uma das pessoas mais envergonhadas do mundo, embora tente esconder, e ser observadora de mais (F).</i></li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Estar sempre a rir e chorar por tudo e por nada (F)</i></li> <li>• <i>Ser baixinho (M)</i></li> <li>• <i>2 N.R (M)</i></li> <li>• <i>A timidez</i></li> <li>• <i>O meu sentido de humor (M)</i></li> <li>• <i>Ser divertida (F)</i></li> <li>• <i>Conseguir ser simpático com a maioria das pessoas (M)</i></li> <li>• <i>Acordar com mau humor (M)</i></li> <li>• <i>Resolver os problemas de forma simples</i></li> </ul>
--	---

**Quadro 2 – Resultados obtidos pelos diferentes grupos da turma 9º Y, na actividade nº 1 - parte II**

<b>Expressão</b>	<b>Resposta obtida</b>
<b><i>O momento mais feliz da minha turma foi...</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Quando tivemos furo a F/Q</i></li> <li>• <i>Jogar futebol com as storas (M)</i></li> <li>• <i>Quando temos furos e o jogo de futebol com a stora de ciências</i></li> <li>• <i>A visita de estudo a Lisboa</i></li> <li>• <i>Quando a stora de F/Q faltou</i></li> </ul>
<b><i>O que mais gosto na minha escola é...</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>O que aprendemos nela</i></li> <li>• <i>Os intervalos e os furos</i></li> <li>• <i>Amizade, diversão e os furos</i></li> <li>• <i>O convívio</i></li> <li>• <i>Os porteiros</i></li> </ul>
<b><i>O que eu mais gosto na minha turma é ...</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Estar uns com os outros</i></li> <li>• <i>O facto de sermos unidos</i></li> <li>• <i>Dos colegas e dos amigos</i></li> <li>• <i>Serem bons amigos</i></li> </ul>
<b><i>O que me irrita mais na minha turma é...</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>O barulho</i></li> <li>• <i>Não ficarmos juntos pró ano</i></li> <li>• <i>Falsidade e injustiça</i></li> <li>• <i>Ser gozona</i></li> </ul>
<b><i>A minha característica mais marcante da minha turma é...</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Divertidos e criativos</i></li> <li>• <i>Simpatia</i></li> <li>• <i>Somos muito divertidos e gozamos com tudo e com todos</i></li> <li>• <i>A união e o divertimento</i></li> <li>• <i>A diversão</i></li> </ul>

#### PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

#### TURMA – 9º Z

**IMPLEMENTAÇÃO:** Professora Estagiária C – **PEC**

**OBSERVADORES:** Professora Estagiária A e B – **PEA, PEB** e Orientadora de Estágio – **O.E**

#### PLANO DE AULA Nº 4

A professora inicia a aula fazendo uma pequena introdução quanto aos planos que todos traçamos na vida “ *todos nós na nossa vida planeamos coisas, todos nós planeamos diversas actividades, não é verdade, se vocês têm teste na sexta-feira, estudam na quinta à noite, e fazemo-lo porque temos determinados objectivos de futuro, por exemplo, acabar o liceu, ou entrar na universidade...enfim todos temos objectivos de futuro...e porque os temos nós esforçamo-nos para os atingir, lutamos para os alcançar em vez de ficar à espera que nos caíam as coisas do céu*” (OE, PEB). Os alunos escutam a professora com muita atenção, “ *e por mais difíceis que sejam os nossos objectivos, temos mesmo que os planear. O que vos vou propor é que tracem os objectivos para o vosso futuro. Trata-se de um trabalho de reflexão individual e como tal, não é para conversarem com os colegas, peço-vos que o*



*façam com toda a seriedade. Têm 10 minutos para o fazer*", disse a professora enquanto distribuía a actividade nº 3 pelos alunos. Estes conforme iam recebendo iam conversando. A professora disse " *meninos, as dúvidas tiram comigo...as habilitações literárias é o que vocês aos tantos anos pensam que vou possuir, por exemplo, pode ser o 9ºano, o 12º ano ou o curso que têm*". " *Ó stora, e a situação familiar?*" pergunta uma aluna. A professora perante as dúvidas esclarece o significado de cada item e acaba por dar exemplos (OE, PEA, PEB). Os alunos iniciam a tarefa com alguma incerteza, a C olha para a folha da D. Outra aluna diz em voz alta " *Mas eu não sei o que quero ser*", a professora diz " *mas vai pensando, podes ter um interesse por alguma área*" diz a professora. Alguns alunos fazem a actividade sozinhos e compenetrados enquanto outros riem e vão olhando para as folhas dos colegas (OE). Uma aluna pergunta " *posso pôr viúva no estado civil*" a professora esclarece que pode pôr o que ela achar. O F comenta com um colega " *vou pôr que aos 75 anos estou quase viúvo...ih, ih, ih, significa que ela está quase a bater a bota*". Passados os 10 minutos a professora começa a recolher mas poucos tinham terminado a tarefa (PEA). Deu mais algum tempo. Depois formou grupos de 5/6 elementos e a reorganização do espaço da aula gerou barulho. Baralhou os projectos de futuros recolhidos e pediu que cada grupo retirasse um e o analisassem. Solicita que todos os grupos leiam e analisem o Projecto de Vida de determinado colega e pensem em situações que possam impedir que o projecto de vida se realize (PEB; OE). Pede para que não matem os intervenientes, acabando por dar um exemplo: " *um casal queria ter 7 filhos mas a esposa teve um problema de saúde e foi-lhe retirado o útero, impossibilitando de ter filhos. Pensem também na forma de contornar certas situações imprevistas*". Os grupo animadamente põem mãos ao trabalho, ouvindo-se situações diversas a ser discutidas pelos grupos: " *não tinha dinheiro para pagar a casa e tinha de morar em casa dos pais*", " *depois de ter o primeiro filho o marido morreu e como ela estava desempregada teve de vender a casa...passados alguns anos ela morre*", noutro grupo ouve-se " *teve um acidente e não podia viver sozinho*", " *ele engravidou-a e depois teve de casar, a mulher morre e depois ele tem de sustentar o filho sozinho, e aos 75 anos descobre que tem cancro na próstata*", outros optam por questões de saúde " *põem que teve um cancro na mama*", " *olha, põem que ele não conseguiu arranjar namorada aos 25 anos porque era impotente*" sugere a D, já o S diz " *coloca que ele é impotente porque quando iam viajar, o avião caiu e ele ficou entalado e tiveram de o capar*" (PEA, PEB, OE). A professora avisa que terminou o tempo e pede a um grupo que leia o projecto assim como as situações que foram entrave à sua realização. O projecto indicava que a pessoa queria ser engenheiro técnico de informática e a situação que apontaram como entrave foi o facto de ele não ter tido média para entrar no curso, desejar ser independente e não o ser porque tem dívidas de jogo (OE, PEA, PEB). " *Então um vício como o jogo pode ser um entrave à realização de um projecto, e como se pode contornar esta situação?*" pergunta a professora. Os alunos respondem " *curar-se do vício do jogo*", e a professora comenta " *bom, se fosse assim tão fácil perder os vícios, os centros de apoio não estavam cheios*", os alunos comentam " *tem de ter força de vontade, pedir ajuda à família e arranjar um emprego*", a D diz " *também é importante que se afaste das pessoas com quem joga*" (OE, PEA, PEB). A professora acrescenta " *e pode ir a um médico ou a um psicólogo*". A I diz " *o psicólogo não lhe resolve o problema, ele é que tem de ter força de vontade*". A professora comenta " *sim, a força de vontade é importante mas um psicólogo habituado que está a lidar com todo o tipo de problemas pode ajudá-lo*". A aluna continua a ler o projecto de vida que foi alvo de análise " *aos 35 anos, ele pensa viver com a mulher e dois filhos e pensa em reformar-se*", " *e que obstáculo vocês imaginaram*" questiona a professora, " *a mulher dele é infértil*" , " *e como se pode contornar esta situação*" pergunta a professora, " *pode adoptar dois filhos*" sugere a S. O T diz " *ou então recorrer à inseminação artificial*" ,

outro diz “ ou então deixa a mulher e casa com outra”. Todos se riem desta última opção. “ Aos 75 anos ele pensa já estar reformado e deseja viver até aos 100 anos”. A professora pergunta pelo obstáculo, o grupo responde “ ele não consegue se reformar e tem uma doença que não o deixará viver até aos 100 anos”, “ sugestões?” eles encolhem os ombros e a professora diz “ e que tal pagar os seus impostos, fazer os seus descontos e não fugir ao fisco para garantir a sua reforma? Aliás é uma forma cívica de contribuirmos para a nossa velhice” (PEB, OE). Tocou.

#### AUTO – AVALIAÇÃO:

**Aspectos positivos:** “ o debate que se gerou no final da aula foi muito rico” (PEC)

**Aspectos menos positivos:** “ os alunos não estavam tão atentos como de costume e como tal alguns tiveram dificuldades de compreensão em relação à actividade, por isso acho que esta não decorreu tão bem como previsto. Alguns alunos fizeram coisas que não foram pedidas, por exemplo, criar uma nova história e não reflectir sobre possíveis entraves” (PEC)

#### HETERO – AVALIAÇÃO:

**Aspectos positivos:** “ depois de terem engrenado a actividade correu bem e eles gostaram” (PEA). “ os alunos vão dando soluções para os problemas e mantêm um debate interessante e autoconstrutivo e formativo não sendo necessário ser a professora a solucionar as situações problema” (OE)

**Aspectos menos positivos:** “ os alunos tiveram alguma dificuldade em iniciar a actividade. Penso que alguns alunos desta turma são inseguros relativamente às suas capacidades demorando a entrar em acção. Pedem muita ajuda aos professores o que faz demorar mais tempo do que o previsto” (PEA). “ foi pena que na discussão tenham enveredado maioritariamente por doenças como obstáculos” (PEA). “ Os grupos dão azo à imaginação melodramática acabando por reflectirem de forma mais cuidada nos possíveis entraves” (OE)

#### RESULTADOS DA ACTIVIDADE Nº 3 DE FORMAÇÃO CÍVICA DA TURMA 9º Z – “O meu projecto de futuro”

Total de alunos N= 22      Feminino – 14      Masculinos – 8

	Aos 25 anos		Aos 35 anos		Aos 75 anos			
Estado Civil	Solteiro(a) F – 11 M – 7	Casado(a) ) F – 3 M – 1	Solteiro(a) F – 2 M – 1	Casado(a) F – 12 M – 7	Solteir o (a F – 1 M – 1	Casado(a) ) F – 12 M – 5	Viúva(o) F – 1 M – 1	Mor to M – 1
Habilitações literárias	Possuir o 12 Ano e curso médio: F – 2 M – 1 Estudante Ens. Sup: F – 7, M – 2 Licenciatura. F – 6 M – 4		Possuir o 12 Ano e curso médio: F – 2 M – 1 Licenciatura: F – 6 M – 4		Tirar uma segunda licenciatura: F – 1			
Profissão	Profissão alta: F – 9 M – 6 Estudante: F – 1 Não sabe a profissão: F – 2 Profissão média: M – 1 Acabar o curso: F – 1 M – 1		Profissão alta: F – 12 M – 6 Não sabe a profissão: F – 2 Profissão média: M – 1		Reformada: F – 9 M – 6 Reformada mas com um negócio: F – 2 M – 1 Trabalhar: F – 1 M – 1			
	Viver com pais: F – 2 M –		Casada e com filhos: F –		Casada e com filhos: F – 11 M – 6			

<b>Situação Familiar</b>	<p>5</p> <p>Viver com pai/ mãe: F-1</p> <p>Viver com marido/mulher: F-4</p> <p>Longe da família: F-1</p> <p>Viver sozinho(a) ou com namorado (a): F-6 M-3</p> <p>Namorar: F-1</p>	<p>12, M-7</p> <p>Solteira e a viver com a mãe: F-1</p> <p>Solteiro e a viver com a namorada: M-1</p> <p>Familiars próximos vivos: F-4 M-1</p> <p>Casa própria: F-7 M-5</p> <p>Bom carro: M-2</p> <p>N.R: F-1</p>	<p>Solteira e a viver com a mãe: F-1</p> <p>Solteiro e a viver com a namorada: M-1</p> <p>Viúva: F-1</p> <p>Viver em casa própria: F-3 M-2</p> <p>Possuir casa de férias: F-2</p> <p>Ter netos: F-4 M-2</p> <p>Bem de Saúde: F-2</p> <p>Familiars bem de Saúde: F-1</p> <p>Viver em casa de um filho: M-1</p> <p>Ser Feliz: F-1</p>
<b>Objectivo a alcançar</b>	<p>Acabar curso: F-3 M-1</p> <p>Procura de emprego: F-3</p> <p>Ter / melhorar no emprego: F-4 M-1</p> <p>Casar e/ou ter filhos: F-9 M-3</p> <p>Comprar casa: F-4 M-2</p> <p>Ser boa profissional: F-1</p> <p>Boa situação financeira: M-3</p> <p>Montar negócio próprio: M-1</p> <p>Ser feliz: F-1</p> <p>Possuir carro: F-1 M-1</p> <p>N.R: F-2</p>	<p>Boa situação financeira: F-3 M-1</p> <p>Manter a casa própria: F-1</p> <p>Comprar casa: F-2</p> <p>Comprar um potente carro: M-1</p> <p>Viajar: F-1</p> <p>Continuar a exercer a sua profissão até à reforma: F-5</p> <p>Ter um negócio próprio: M-1</p> <p>Cuidar bem dos filhos: F-1</p> <p>Ser avó: F-2</p> <p>Ser feliz: F-3</p> <p>Ter mais filhos: F-5</p> <p>N.R: F-2</p> <p>Sem objectivos: M-1</p> <p>Ir ao espaço: F-1</p> <p>Pensar na reforma: M-1</p>	<p>Estar bem na vida: F-2 M-1</p> <p>Gerir bem o dinheiro: F-1</p> <p>Viajar: F-5</p> <p>Viver em paz: F-1</p> <p>Situação estável: F-1</p> <p>Ter Saúde: F-2</p> <p>A família unida e já com netos: F-3</p> <p>Familiars vivos e com saúde: F-1</p> <p>Viver até aos 100 anos: F-1 M-2</p> <p>Ter uma morte pouco dolorosa: F-1</p> <p>Viver mais alguns anos: F-3 M-1</p> <p>Continuar feliz: F-1</p> <p>Inventar algo para ficar notável: F-1</p> <p>Não fazer nada: M-2</p> <p>Restaurar o Fiat 127 do meu pai: M-1</p> <p>Juntar dinheiro para o funeral: M-1</p> <p>N.R: F-2</p>

#### PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

#### TURMA – 9º Z

**IMPLEMENTAÇÃO:** Professora Estagiária C – **PEC**

**OBSERVADORES:** Professora Estagiária A e B – **PEA, PEB** e Orientadora de Estágio – **O.E**

#### PLANO DE AULA Nº 5

A professora inicia a aula dizendo que todos nós temos situações na vida em que temos de tomar decisões e que nem sempre é fácil. Há determinadas situações em que temos de ser flexíveis ou outras em que tomar uma decisão é complicado ” e *porquê?*” pergunta a professora, “ *porque nem sempre é fácil e não podemos levar a nossa opinião a ferro e fogo*” responde uma aluna. “ *Nesta aula vão analisar três textos que envolvem uma tomada de decisão por parte dos intervenientes. Depois de lerem os dilemas vão debater com os colegas de grupo o que deveria ter sido ou não feito*” diz a professora, pede aos alunos para que formem 4 grupo de trabalho (PEA, PEB, OE) e sugere que tomem nota de tópicos para depois debater em grupo turma. O ambiente da sala de aula é pacato. Os alunos iniciam logo o trabalho que foi proposto (OE). Duas alunas do grupo 4 debatem entre si a decisão tomada pela Isabel o e Miguel (dilema 1) “ *acho que eles nem tiveram grande poder de decisão, foram logo excluídos do grupo*” diz a I, “ *também acho mas tomaram a decisão correcta ao não aceitar fumar uns charros, eles*

*auto-excluíram-se*” diz a G, “ *mas o Ricardo acabou por ir com eles*” lembra a I. Passam à análise do dilema 2. O F, mantém-se calado e pouco participativo. As colegas começam a “picá-lo”, “ *então F não dizes nada? Estás sempre calado, isto é trabalho de grupo*”. O F sorri, timidamente e diz “ *ele fez mal*”. A aluna I assume o papel de moderadora e de liderança no grupo. “ *Ele assume o papel de melhor amigo do namorado e no entanto...serve-se da amizade e ainda por cima ameaça-lá*” diz a I (OE). A professora visa que têm 1 minuto para acabar o trabalho (OE). O grupo 4 passa para o último dilema. “ *eu concordo com a atitude do hospital, devemos defender a vida*” diz a A. O grupo começa a conversar entre si sobre a vida e a morte, e sobre a possibilidade de morte de um entequerido. A G está indecisa quanto à decisão do hospital “ *Já viram, ele vai nascer sem a mãe...mas deve-se salvar uma vida*”, diz ela (OE). A professora inicia a exploração com a questão “ *qual o dilema que acharam mais importante? Porquê?*” os alunos responderam que os três dilemas são importantes, “ *mas qual o que consideram que foi mais difícil tomar uma decisão?*” todos foram unânimes considerando o último. “ *Qual é o que vos parece mais frequente?*” pergunta a professora e a maioria diz que é o primeiro (PEA, PEB, OE). A professora pede a uma aluna para que leia o primeiro dilema. No final perguntou “ *qual a vossa opinião sobre as atitudes destes intervenientes?*”. Uma aluna do grupo 3 toma a iniciativa e diz “ *o grupo agiu mal e o Ricardo mudou de opinião*”, “ *porquê? O que deveria ter feito o grupo?*” pergunta a professora, “ *deveria ter ouvido a opinião da Isabel e do Miguel*”. O F do grupo 2 interveio e diz “ *se eles eram um grupo unido deviam falar com eles*”. A R diz “ *acho que o Ricardo foi falso!*” (PEA, PEB, OE). A professora interrompe perguntando “ *foi falso ou foi influenciável?*”. O F diz “ *se calhar ele já fumava...*”. A I do grupo 4 interveio “ *não concordo, o grupo não os convidou, se os influenciasse... o Ricardo foi porque quis*” (PEA, PEB, OE). A professora faz um pequeno contexto acerca da importância da comunicação interpessoal e pergunta se concordam com a forma como o grupo agiu com a Isabel e o Miguel. A aluna A considera que o grupo agiu bem pois afinal “ *eles não os convidaram para que eles não comessem a fumar*”, o S atalha “ *mas eles conseguiram influenciar o Ricardo...*”. A C diz “ *acho que se eles não queriam influenciar os amigos, não os teriam convidado da primeira vez*”. A professora explica que a conversa sobre drogas surgiu no grupo de forma informal e que nessa altura a Isabel, o Miguel e o Ricardo tomaram a posição de serem veementemente contra as drogas, “ *não houve uma tentativa de influenciar ninguém*” (PEB, OE). “ *Não concordo com a C, acho que por eles dizerem que vão fumar um charro isso não é influenciar ninguém*” diz o F. A professora esclarece que ninguém disse a ninguém o que iam fazer, foi uma suspeição da Isabel e do Miguel uma vez que, repentinamente, após uns cochichos todos se levantaram e os deixaram sozinhos “ *será que o grupo agiu bem? A Isabel e o Miguel agiram bem para com o grupo?*”. Todos os alunos afirmam que sim (OE). O S comenta “ *eu acho que eles deviam ter perguntado e falado com os colegas, se eu estivesse no lugar do Miguel e da Isabel ia atrás deles e perguntava o que se passava*” (PEA, PEB, OE). A aluna M discorda com o colega dizendo “ *mas se eles já tinham falado sobre isso...fizeram bem em não os acompanhar, quem passa e vê pode bem pensar que a Isabel e o Miguel também fumavam umas coisas...acho que fizeram bem em não ir com eles*”, “ *Concordo plenamente com a M*” diz o F do grupo 3 em relação à sua colega de grupo (PEB, OE). A professora pergunta “ *Um grupo nestas condições não vai acabar por se separar?*”, “ *não, cada um faz o que quer*” diz a R. As opiniões divergem uns consideram que o grupo já se separou outros alunos acham que não. O F diz “ *no momento eu deixava-os ir e não dizia nada mas depois falava com eles*”, “ *mas se já não há diálogo...*” comenta a M. A professora pergunta se os alunos não acham que a Isabel e o Miguel deveriam ter logo conversado com os colegas. O S diz que sim “ *eu dava a minha opinião*”, “ *e dar a opinião conta? Afinal eles já tinham dito o que achavam sobre as drogas...*” relembra o F. A I

comenta “ *se nem os pais eles ouvem que fará os amigos...*”. A professora partilha uma situação verídica “ *conheço uma pessoa que já consumiu drogas e, por força de estar a estagiar num CAT decidiu deixar de fumar pois dizia que era incoerente ajudar toxicod dependentes e também ela fumar...sem dúvida que há conversas e situações de vida que são cruciais...*”. O F reafirma “ *acho que naquele momento deviam deixá-los ir e depois falava com eles, no momento certo*”. A professora pergunta se há momentos certos para se falar com os amigos. Alguns alunos dizem que não, o S remata “ *o momento certo era este*” (PEB, OE). Passa-se para a exploração do segundo dilema, quando uma aluna acaba de o ler, um aluno exclama “ *é pá que filme! Quem escreveu isto, stora?*”. A professora sorri e diz que é baseado num caso verídico. O N diz “ *para mim a Maria teve a atitude certa, o outro é que não, traiu o amigo*”. A aluna D comenta “ *a Maria ficou desesperada, acho que ela deveria ser a primeira a contar ao namorado*”. A professora lança a questão “ *será que a pessoa não ficaria com medo da relação ficar fragilizada? Afinal ia pôr dois amigos em confronto*”. Uma aluna responde “ *mas se ela sabe que é verdade, ele é que traiu a amizade*”. A M diz “ *eu ficava aflita mas não desesperada...se o namorado gostar dela, confia*”. A N comenta “ *ela deveria contar ao namorado se ele tiver confiança nela vai acreditar*”. O F atalha “ *pois eu não saberia em quem acreditar...as namoradas vão e vêm...* (risos da turma) *e os amigos ficam*”. As colegas ficam revoltadas. A I diz “ *olha que ele estava a ser um rico amigo...*”, a professora questiona o aluno “ *Em quem acreditavas no teu melhor amigo ou na tua namorada?* ” “ *não sei professora*”. Gera-se discussão e murmurinho em toda a turma. A N vira-se para o F e diz “ *às vezes os quem consideramos serem os nossos melhores amigos não o são...a partir do momento em que se namora deve haver confiança*”, a I comenta “ *eu ouvia as duas versões e tentava ver qual era a mais realista*”, o colega continua “ *eu confiava mais nos amigos, podia estar até a cometer uma injustiça mas prefiro ter meia dúzia de amigos do que uma namorada*”. A professora em tom de brincadeira diz ao aluno “ *Bom, F deixa que te diga que não gostava de ser tua namorada...vamos para o dilema 3 pois vai tocar, o que deveria ser feito?* ”. Três grupos dizem que salvavam o bebé e um grupo diz que não porque “ *ele iria nascer sem a mãe biológica o que não era bom*”. A professora lembra que infelizmente há muitas crianças órfãs e que não é por isso que não têm direito à vida, “ *mas o bebé cresce num corpo morto...*”. A professora explica rapidamente que a morte é cerebral mas que os órgãos vitais estão a trabalhar visto o corpo estar ligado a equipamentos médicos tais como ventilador, salientando “ *não se trata de um cadáver, meninos*”. Tocou. Gera-se muita confusão na sala (OE). Ouve-se o F a dizer “ *O bebé deve nascer se não são duas mortes!*” (PEA, OE).

#### **AUTO – AVALIAÇÃO:**

**Aspectos positivos:** “ *o debate que se levantou permitiu a auscultação a diferentes formas de ver os problemas*” (PEC)

**Aspectos menos positivos:** “ *constata-se que nem todos os alunos participam e geralmente são sempre os mesmos a darem a sua opinião... ouve fortes limitações no tempo o que fez que se tivesse de interromper a discussão dos dilemas para que se conseguisse falar dos três*” (PEC)

#### **HETERO – AVALIAÇÃO:**

**Aspectos positivos:** “ *houve unanimidade relativamente ao 3º dilema considerando-o mais complexo na decisão a tomar*” (PEA). “ *O aluno F revela a sua imaturidade quando afirma que namoradas “vão e vêm” o que dá a entender que não as vê como uma amiga*” (PEA). “ *O percurso feito durante o debate dos dilemas permitiu que fossem os próprios alunos a construir as diferentes versões e opções perante determinado dilema. Foi enriquecedor*

*o confronto de ideias tanto intra-grupo como inter-grupos” (OE). “foi uma forma mais motivante de os pôr a debater temas importantes e de acompanhar o seu raciocínio” (PEB, “a professora desenvolveu um excelente papel de moderadora proporcionado dados e factos importantes para que os alunos pudessem reflectir sobre diversas perspectivas” (OE)*

**Aspectos menos positivos:** *“a forte limitação do tempo empobreceu a possibilidade de se ouvir mais opiniões”, “alguns alunos não participam” (OE). Foi “muito limitativo o tempo disponível para debater temas fundamentais como o dos dilemas” (OE)*

#### PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

##### TURMA – 9º Z

**IMPLEMENTAÇÃO:** Professora Estagiária C – **PEC**

**OBSERVADORES:** Professora Estagiária A e B – **PEA, PEB** e Orientadora de Estágio – **O.E**

#### PLANO DE AULA Nº 6

A professora inicia esclarecendo que ao contrário do que tem sido mais frequente nas aulas, hoje vão fazer um trabalho de reflexão individual. Começa o diálogo lançando a questão “*O que é um valor?*”. Uma aluna diz “*o que é mais importante para nós, a família é um valor porque é muito importante para mim*”. Outra aluna refere “*é o que valem, como pessoas, são as qualidades de uma pessoa*”. A aluna S acrescenta “*são as características de uma pessoa e que a definem como pessoa*”. A professora pede para que a aluna explicita melhor o seu raciocínio, acrescentando a aluna “*se somos honestos ou não em relação à sociedade, ...a honestidade, a lealdade*”, “*Como assim em relação à sociedade?*” pergunta a professora, “*temos os nossos valores e a sociedade defende um conjunto de valores que podem ser ou não os valores que eu defendo*” explica a aluna e o F completa “*a sociedade julga muito as pessoas pelos valores*”. O T refere “*mas os valores também pode ser o nosso mérito. Quando procuramos um emprego eles vêem o nosso valor para desempenhar esse emprego*”. A professora pergunta se o que aprende nas aulas de Ciências Naturais, História, etc “*...são também valores?*”. O aluno diz que sim. A I considera que “*os conhecimentos fazem parte dos nossos valores já as nossas qualidades não são um valor*” (PEA, PEB, OE). A professora explica o que se pretende com a actividade nº 4 e pede para que das 7 frases escolham as que para eles são as mais importantes, colocando do mais para o menos importante. Avisa que têm 5 minutos para resolverem a actividade. Circula pela sala apoiando os alunos sempre que necessário (OE). Terminado o tempo inicia-se o diálogo. A professora pergunta aos alunos se foi fácil escolher o mais e o menos importante. A aluna I diz que sim pois “*há aqui várias frases que eu considero importantes, o mais difícil foi ordená-las pois são todas muito importantes para mim*”, o aluno F concorda com a colega “*escolher foi fácil, escalona-las foi bem difícil pois algumas têm para mim igual peso*”, opinião partilhada pela M “*são todas importantes e só 5 é que são destacáveis das 23 frases*”, “*e detectaram na lista frases em que nunca tinham pensado antes?*” pergunta a professora. O S comenta “*sim, viver de forma honrada cumprindo todos os meus deveres...nunca pensei nisto*”, a D comenta “*nunca pensei em atingir a fama e notoriedade nem tão pouco ser rica, não as acho importantes, nem esta...cumprir os preceitos da minha religião*”, o F atalha “*toda a gente sonha em ser rico, mas sonhar não é um valor*”, “*sim, mas também ninguém está a dizer que é um valor*” diz a professora. A I comenta “*eu acho que tirar boas notas é algo que se impõe, é normal, toda a gente tem obrigação de tirar boas notas, acho que não se*

*escolhe*” e o F diz “ *Ter-se boas notas não quer dizer que se tenha valor*”. Perante este discurso desconexo que os alunos estavam a ter a professora questionou se realmente tinha lido a introdução da ficha de trabalho. Pede para que leiam de novo e para que lhe digam de novo o que é um valor (PEA, PEB, OE). O S diz “ *é o que é mais importante para cada um*”. Outra aluna explica que “ *os valores servem para reger as nossas atitudes e decisões*” (PEB, OE). A professora clarifica a noção de valor alertando que são os valores em que acreditamos e defendemos que acabam por nos nortear a vida e que muitas atitudes e comportamentos são reflexo de um conjunto de valores que defendemos. O F fica surpreendido e reclama com a professora dizendo que o que tinha dito estava bem. Esta explica-lhe que a forma como se expressou dava a entender outro raciocínio depois questiona a vários alunos o que consideram mais importante: viver de forma saudável, relacionar-se bem com os pais, tirar boas notas, não beber bebidas alcoólicas nem consumir drogas, etc. Todos os alunos dizem o que colocaram em primeiro lugar e verifica-se alguma diversidade de opiniões. Ninguém se mostra constrangido em partilhar com os colegas as suas opiniões (OE). A professora volta a repisar o que são valores e a importância de os termos bem presentes, como forma de clarificação de muitas decisões. *E onde aprendemos esses valores? Sim, onde aprendemos, por exemplo, que matar é mau?*” questiona a professora. A M diz “ *na família, nos meios de comunicação social*”. A professora ri, acena com a cabeça expressando uma certa relatividade e diz “ *bom, se virmos o Dragon Boll, se calhar achamos que matar é normal...*”. O F exclama “ *aprendemos estes valores a viver, é com a experiência de vida!*”. Tocou

#### AUTO – AVALIAÇÃO:

**Aspectos positivos:** “ *Acho que ficou clara a noção de valor, o quanto eles orientam as nossas acções e que as pessoas têm valores diferentes que devem ser respeitados*” (PEC)

**Aspectos menos positivos:** “ *No início da actividade achei que alguns alunos estavam a interpretar as frases nos extremos, isto é, ou se falava em consumir bebidas alcoólicas eles pensavam logo em alcoólicos. Isto na minha opinião dificultou-lhes um pouco a tarefa*”. (PEC)

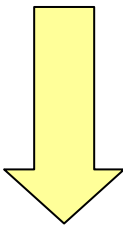
#### HETERO – AVALIAÇÃO:

**Aspectos positivos:** “ *a professora conduz bem o diálogo de forma a superar a pouca objectividade ou contextualização da questão inicial*” (OE) “ *A grande expressividade e à vontade revelada pela professora ajuda a que os alunos se sintam à vontade para falar de si*” (OE)

**Aspectos menos positivos:** “ *nem todos os alunos tinham a noção do que é um valor e a questão inicial foi tão modo vaga que não permitiu dilucidar em que contexto se pretendia a noção de valor*” (OE). “ *“ Durante muito tempo os alunos mantêm um diálogo afastado da noção de valor que se pretendia na aula*” (OE). “ *os alunos só entendem o contexto do termo valor quando lêem a introdução da ficha de trabalho, todo o diálogo até então foi afastado do pretendido*”

RESULTADOS DA ACTIVIDADE Nº 4 DE FORMAÇÃO CÍVICA DA TURMA 9º Z (N= 22) – “*Os meus valores*”

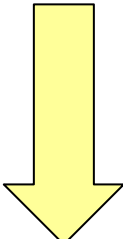
#### Mais Importante

	Rapaz (N= 9)	
	1º	G, B, 2 -E, O, 4 - N
	2º	3 - Q, 3 - A, M, 2 - D,
	3º	E, 2 - O, N, 2 - M, 2 - P, K
	4º	K, 2 -E, 3 - M, O, 2 - N,
	5º	O, N, 2 - K, E, 2 - L, G, V
	6º	2 - M, Q, C, K, 2 - I, O, S
	7º	4 -T, 2 - L, Q, D, A

### Menos Importante

Ordenação dos valores (N = 9)	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	NR
▪ <b>Respeito</b> por <b>si</b> e pela <b>dignidade</b> do <b>outro</b> .		2	1	1	1	2	2	
▪ <b>Igualdade</b> de direitos e de oportunidades.	2	2	2			2	1	
▪ Respeito pelo <b>direito à diferença</b> .		1	3	2		2	1	
▪ Reconhecimento de que a sexualidade é <b>fonte de prazer</b> , de <b>comunicação</b> , de <b>amor</b> e de <b>realização pessoal</b> .	1			2	3		3	
▪ Reconhecimento que a <b>autonomia</b> ; a <b>liberdade</b> de escolha e a <b>responsabilidade</b> são aspectos essenciais para a estruturação de <b>atitudes responsáveis</b> no campo da sexualidade.	3		1	1	5	2		
▪ <b>Promoção</b> da <b>saúde</b> dos indivíduos e dos casais, na esfera sexual e reprodutiva.			2	2	3	1	1	
▪ <b>Respeito</b> pela <b>vida</b> e pela <b>intimidade</b>	3	4		1			1	

### Mais Importante

	Rapariga(N= 13)	
	1º	N, E, E, Q, N, E, N, N, A, N, E, E, N
	2º	E, G, A, E, E, N, D, M, M, E, B, N, E
	3º	A, K, N, N, C, G, K, O, G, Q, I, M, O
	4º	M, M, M, M, M, O, O, D, N, M, O, D, K
	5º	G, N, I, D, I, Q, M, K, E, M, O, D, Q
	6º	I, Q, K, O, O, T, I, I, Q, K, K, K, V
	7º	O, O, O, K, K, M, Q, B, Q, A, Q, A, M

### Menos Importante

Ordenação dos valores (N= 13)	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	N.R
▪ <b>Respeito</b> por <b>si</b> e pela <b>dignidade</b> do <b>outro</b> .	6	4	2	1				
▪ <b>Igualdade</b> de direitos e de oportunidades.	2	4	4		2	1		
▪ Respeito pelo <b>direito à diferença</b> .		4	3	1	3	1	1	
▪ Reconhecimento de que a sexualidade é <b>fonte de prazer</b> , de <b>comunicação</b> , de <b>amor</b> e de <b>realização pessoal</b> .					2	4	7	
▪ Reconhecimento que a <b>autonomia</b> ; a <b>liberdade</b> de escolha e a <b>responsabilidade</b> são aspectos essenciais para a estruturação de <b>atitudes responsáveis</b> no campo da sexualidade.	1	1	1	4	1	3	2	
▪ <b>Promoção</b> da <b>saúde</b> dos indivíduos e dos casais, na esfera sexual e reprodutiva.		1		2	5	2	3	
▪ <b>Respeito</b> pela <b>vida</b> e pela <b>intimidade</b>	4		2	5		2		



## REGISTO DE OBSERVAÇÃO NATURALISTA DE SITUAÇÃO DE AULA EM ÁREA DE PROJECTO

### PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

#### TURMA – 9º X

**IMPLEMENTAÇÃO:** Professora Estagiária A – **PEA**

**OBSERVADORES:** Professora Estagiária B e C – **PEB, PEC** e Orientadora de Estágio – **O.E**

#### PLANO DE AULA Nº 1

A professora inicia a aula cumprimentando o(a)s aluno(a)s “ *Hoje o que vamos fazer é discutir o que é sexualidade... sexualidade e sexo são a mesma coisa?*” ouve-se uns burburinhos, a professora insiste “ *sexualidade e sexo...é a mesma coisa?*”. Quatro alunos respondem que não (OE, PEB, PEC). O aluno A faz os T.P.C. (OE). A professora pede para fundamentarem “ *Porquê?*”, os alunos não respondem. A professora continua “ *O R e a M acham que não, mas porquê?*”. O V diz “ *o sexo é um tema da sexualidade e... sexualidade é um tema que aborda outros temas*”, a professora pergunta: “ *mais alguém quer dar a sua opinião?*” os alunos nada dizem (OE). “ *Vá lá, o V já deu a sua opinião, e os outros colegas?*”. Faz-se silêncio. “ *Bom nesta sala 4 pessoas acham que não é a mesma coisa, os outros 24 acham que é a mesma coisa*”, “ *Não*” respondem vários (OE). O aluno M diz “ *Eu também acho que não*”, “ *Mas porque não?*” Pergunta a professora. O M refere: “ *o sexo é o acto da reprodução e sexualidade abrange também o acto, é também mais geral tem vários conceitos, é mais abrangente*”, a professora pergunta porque é mais abrangente, o aluno C acrescenta “ *envolve os relacionamentos*”, (OE, PEC) “ *mais...?*” pede a prof. A aluna M “ *é as precauções que se deve tomar no acto sexual*” e vocês meninas que se estão a rir tanto...” pergunta a prof. Estas ficam envergonhadas e param de rir (OE). A professora dirige-se para o quadro e diz: “ *vou escrever sexualidade é ...e vocês dizem a primeira palavra que vos vem à cabeça que esteja relacionado com esta palavra*” (OE, PEB). Um aluno diz “ *problemas*”, e seguiram-se as seguintes palavras: *doenças, gravidez, motivos que levam ao acto, métodos contraceptivos, sexo, valores*. Há alunos que questionam o termo valores. O aluno V justifica “ *se uma pessoa quer fazer, faz e pronto! O Tony Blair tem princípios e tem 5 filhos*”. Gera-se confusão acerca da quantidade de filhos e do significado que isso tem quanto aos valores (OE, PEB, PEC). A aluna M argumenta “ *a minha mãe tem 4 filhos, uma pessoa pode desejar ter 5 filhos*” (OE, PEC), o aluno P diz o termo “ *educação*”, “ *educação? Porquê?*” perguntam os colegas, o aluno não consegue justificar. A aluna M comenta “ *eu acho que a educação envolve valores*”, o termo é escrito no quadro (OE). O V acrescenta “ *a educação em termos de prevenção*” (OE, PEC), “ *é também controlar os instintos, emoções*” diz outro aluno. Escreve-se instintos, emoções desejo, carinho, afecto, amor (OE). A professora escreve e o aluno V contesta: “ *Eu acho que estão aí sentimentos que não são normais em relações sexuais comuns*” a professora questiona quais, o aluno refere o carinho, afecto e amor (OE, PEB, PEC). “ *Há mulheres a ganhar dinheiro com isso e é sem afecto*” continua o mesmo aluno, “ *Não concordo*”, diz a aluna M, “ *se para ti estão a mais para outras pessoas não, se alguém acha que tem relações sexuais sem estes sentimentos o problema é dessa pessoa, há relações sexuais com sentimentos*” (OE, PEB, PEC). Gera-se um diálogo feroz entre a aluna M, o aluno V e a M que diz, “ *concordo e não concordo com o V, ele acha que os sentimentos não contam...e em certas vezes não*” A aluna M prossegue: “ *V. tu para teres relações sexuais tens de ter o mínimo de sentimento por essa pessoa, se a detestares decerto não tens, não vais ter relações sexuais sem antes a conhecer*”, um aluno faz atalha dizendo “ *pelo menos atracção física*” (OE, PEB). Alguns riem-se com a discussão, um aluno diz: “ *eles estão a discutir porque um é rapaz e outro é*

*rapariga, ...oh, V. se te aparecesse a Sara Jorge e te dissesse que te amava...queria ver...*". Passa-se para o termo homossexualidade e o V. refere " *a homossexualidade tem de ser respeitada, mas a mim afecta-me*". A professora pergunta " *qual? A entre homens ou entre mulheres?*". O aluno fica embaraçado (OE, PEB). A professora inicia a distribuição da actividade nº 1 e indica as regras. Os alunos trabalham de forma interessada e discutem entre si. Inicia-se a discussão começando a professora por perguntar ao grupo 1 onde colocou a primeira palavra (OE;PEB;PEC). Eles dizem " *valores, é no Sócio-Cultural*". No domínio Biológicos – Reprodutor são colocadas as seguintes palavra depois de discutida uma a uma: doenças, gravidez, sexo, instintos, motivos. No domínio Psico-afectivo: gravidez, afecto, sexo, emoções, homossexualidade, carinho, instinto, amor, atracção. No Sócio-cultural: valores, doenças problemas, gravidez, sexo, homossexualidade, educação, amor, motivos, métodos contraceptivos. Um aluno diz que o desejo é psico-afectivo porque vem da cabeça. O aluno M diz " *vem da mente e vai para onde? Quando uma pessoa tem desejo... hum*" O aluno A continua: " *o desejo pode vir ao contrário podemos sentir desejo sem pensar nisso*", o V diz " *é ele que nos faz andar para a frente...*" (OE; PEB). O termo doença é considerado sócio-cultural pois estas afectam as relações entre as pessoas. As palavras gravidez, afecto e sexo não geram discórdia. Justificam a inclusão de sexo nos três domínios pelo facto de ser um acto associado à reprodução, depende dos sentimentos das pessoas e há culturas que só o permitem depois do casamento. O termo amor é colocado no domínio biológico – reprodutor pois para ter relações é necessário ter amor (OE). Um aluno diz: " *para haver amor tem de haver química...*" , " *os motivos devem ser colocados no Biológico-Reprodutor pois se eu quiser ficar grávida tenho de ter relações*" (OE;PEB) diz uma aluna. A professora pede para que façam agora a definição de sexualidade. Os alunos aplicam-se na execução da tarefa. Depois partilham com o grupo turma as diferentes definições. A professora depois de ouvir as diferentes opiniões passa a apresentar a definição de sexualidade da O.M.S. pedindo aos alunos que leiam. A professora coloca o acetato 2 com imagens de diferentes fases do desenvolvimento humano e questiona os alunos " *quando inicia a sexualidade?*", " *Já na barriga da mãe*" responde o aluno V continuando " *já estamos a desenvolver os nossos órgãos sexuais*", " *e não há interacção mãe e filho?*" questiona a professora. " *Sim, é amor*" dizem alguns alunos (OEPEB;PEC). A professora faz um resumo das principais fases da vida de um ser humano, tendo o cuidado de explorar as diferenças segundo uma abordagem psicosssexual. Várias "bocas" são ditas em voz baixa pelo aluno V " *Tem de haver afecto senão a coisa vai abaixo...*". Quando confrontados com a imagem de um casal já de certa idade, a professora questiona se realmente naquela idade há ou não sexo. Eles riem e dizem que não. A professora esclarece que não é verdade, que há idosos ainda sexualmente activos e para além da actividade sexual, há carinho, há afecto, há cumplicidade (OE, PEB). O aluno V diz " *Pode haver sexo... até há o Viagra*". A imagem de duas crianças a comer um gelado é entendida como partilha. O pôr-do-sol, como dois jovens apaixonados – amor, perante a imagem da Cláudia Schiffer, os rapazes brincam e o V. diz: " *oh, está tão sozinha? Eu sinto atracção, hum, ela despoleta atracção, é sensual*" os colegas riem (OE, PEB). " *Sim, sim...*" diz a professora " *...é a sexualidade...*". A professora pede para elaborarem o poster. Estes têm de ser rápidos mas trabalham todos animados: uns cortam, outros seleccionam imagens e outro corta as fotos (OE). Tocou.

#### **AUTO – AVALIAÇÃO:**

**Aspectos positivos:** " *nesta aula os alunos ainda estavam pouco à vontade talvez por ser a segunda aula que tinham comigo. Verifica-se que há divergência de opiniões principalmente entre a M e o V. Para o V sexo é algo mais físico e a M tem um conceito mais alargado. Creio que esta discussão de deve devido à diferença dos sexos mas*

*principalmente à diferenças de maturidade entre ambos. Acho que na exploração das imagens os alunos revelaram grande abertura e foram espontâneos” (PEA)*

**Aspectos menos positivos:**

**HETERO – AVALIAÇÃO:**

**Aspectos positivos:** “ *Houve um grande interesse e participação por parte dos alunos relativamente ao tema e também às actividades propostas” (PEC)*”

**Aspectos menos positivos:**

**RESULTADOS DA FICHA DE ACTIVIDADE Nº 1 DE ÁREA DE PROJECTO**

Grupo 1 – é a relação entre um conjunto de conceitos a nível Biológico-Reprodutor, psico-afectivo e sócio cultural.

Grupo 2 – a sexualidade é o enquadramento do Biológico-Reprodutor, do psico-afectivo e do sócio-cultura.

Grupo 3 – a sexualidade é um conjunto de valores, motivos e emoções que levam ao acto sexual e as suas consequências.

Grupo 4 – é o conjunto dos factores biológicos, psico-afectivos e sócio-cultural, etc. que influenciam a nossa vida sexual.

**PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO**

**TURMA – 9º X**

**IMPLEMENTAÇÃO:** Professora Estagiária A – **PEA**

**OBSERVADORES:** Professora Estagiária B e C – **PEB, PEC** e Orientadora de Estágio – **O.E**

**PLANO DE AULA Nº 2**

A aula inicia-se com algum barulho inicial. A professora pediu que se sentassem segundo os mesmos grupos esclarecendo que vão pegar nos cartazes que fizeram na última aula de A.P e explicar a razão porque escolheram determinadas imagens podendo os outros grupos colocar questões. O aluno I do grupo 1 tenta explicar as razões da escolha mas acaba mais por descrever o que cada um tem (OE). “ *Temos aqui uma rapariga que chama atenção ...aqui uma família que representa a reprodução...aqui a harmonia que existe entre mãe e filho....é o planeamento familiar”* (OE, PEB; PEC). O embaraço é grande até que a professora pergunta se mais alguém quer falar sobre as imagens. A M do grupo 2 resolve atalhar e dizer que há mais coisas a dizer-se “ *podia-se dizer na imagem dos amigos a cumplicidade e amizade que existe entre eles...e naquele casal de idosos há afecto, carinho...*”. O cartaz do grupo 2 também é apresentado por dois rapazes, o T e o J.P. Este grupo também cai na descrição das imagens pouco acrescentando e não fundamentando a escolha “ *nesta está representado uma família...aqui um bebé com o pai que representa o amor paterno, ...aqui dois bebés a experimentar ....* (risota dos colegas) *a primeira amizade...um velhinho e uma velhinha que parece que acabaram de casar... uma mulher em biquini....*” O grupo 3, representado por dois rapazes (V e M) com ar mais atrevido e brincalhão “ *aqui o telemóvel com a imagem de dois namorados significa uma forma de expandir o amor, ...um momento de conforto no Iraque* (soldados a verem revistas porno, todos se riem) *...também é preciso....esta praia espectacular representa um ambiente próprio para a sexualidade...nesta foto, a mulher a tomar banho...concordamos porque a mulher deve fazer a sua higiene...convém...* (risota geral entre todos), *esta o Carnaval no Brazil...bom.estão a ver...tem mesmo tudo a ver (risota)”*. O grupo 4 representado por dois rapazes (R e J) começam a comentar “ *nesta vê-se a demonstração de amor entre duas pessoas de idade, nesta .... a representação do amor em estátuas... esta...um exemplo de homossexualidade* (vê-se dois políticos a apertar a mão num acto de cerimónia, todos se riem), *esta porque sempre*

*que aparece um coelhinho tem haver com sexualidade...*". A professora entrega a ficha da actividade nº 2 e diz que têm 20 minutos para construírem o guião do filme. O V pergunta " *Oh, stora, e aquelas folhinhas que fizemos lá fora?*" " *fica para a aula de uma hora*" diz a professora (OE, PEB, PEC). Os alunos fazem algum barulho que vai serenando com o desenrolar do trabalho de grupo (OE). Os grupos trabalham mas perdem-se em pormenores desnecessários: a M do grupo 2 discute o formalismo das respostas. Discutem quanto à definição de profissões e gera-se confusão entre o significado de doméstica e empregada doméstica. Um elemento do grupo, está alheado e não participa na discussão (OE, PEB). Os grupos estão todos muito atrasados. A professora avisa que faltam 5 minutos. Depois, e devido à escassez do tempo a professora diz " *façam só as perguntas e as respostas*". No grupo 4 o V tenta dominar fazendo que escrevam o que ele quer. O grupo 2 trabalha com menor ritmo e perdeu-se na risota em pormenores insinuosos, o A sugere que a despedida seja do género " *Obrigada, e até logo à noite*" (PEB). " *Terminou o tempo*", diz a professora, ...apresentem *as vossas entrevistas*". O grupo 1 opta por ser fiel aos papéis: a M faz de chefe de pessoal e o I. de Bernardo. Evidenciam algum nervosismo e pouco à vontade (OE). No grupo 2 é o R e o A que encenam. O grupo 3 e 4 também são rapazes. A história do grupo 3 leva o grupo turma ao rubro da risota. O aluno V imprime um sotaque ao Bernardo de labrego e com pronúncia errada das palavras. A professora diz que vai ler a verdadeira história. Todo o grupo turma faz silêncio. Quando a prof. lê a profissão das irmãs todos fazem um semblante estranho e riem-se. Não se regista grande entusiasmo com o texto original. Acaba a leitura e ninguém nada diz. Ficam como que indiferentes (OE; PEB). A professora pede para que reflectam sobre as questões que são colocadas na ficha de trabalho. Pergunta aos grupos que crítica social está patente no texto. O grupo 1 refere " *existe interesse pouco humanos de algumas empresas, o facto de ele ser careca talvez achassem que era velho demais, a mulher como tinha um bom cargo e, como ta, o dinheiro dele era mal empregue*". O grupo 2 refere " *as pessoas devem ser avaliadas psicologicamente e não fisicamente*", o 3 salienta " *as políticas das empresas...querem disponibilidade a 100%*". O grupo 4 faz referencia " *existe discriminação física, os trabalhos que exerce força*". A M. considera que a negação à baixa de paternidade é uma injustiça " *...os homens também têm direito a ficar em casa a olhar pelos filhos*" (OE, PEB). A professora fica surpreendida com o facto de os alunos não repararem na crítica aos papéis sexuais, à sua troca neste texto e pergunta " *será que não há uma inversão de papéis nesta história?*" Os alunos não demonstram concordarem. " *Não acham que são mais os homens a olhar para o aspecto físico das mulheres?*". Os alunos acham que também as mulheres olham dessa forma para os homens, " *Não acham que há profissões próprias para homens e outras para mulheres?*" Os alunos dizem que não e a professora demonstra algum ansiedade (OE), " *mas olhem que normalmente as que exigem mais esforço são dadas aos homens*" diz a professora, o aluno A diz " *então os homens são os burros de carga!!!*". (OE, PEB, PEC) Tocou e a professora pede para que escrevam o sumário.

#### **HETERO – AVALIAÇÃO:**

**Aspectos positivos:** " *grande imaginação por parte dos alunos muito embora a actividade do cartaz tenha-lhes causado embaraço*" (PEC), " *embora o objectivo da actividade do cartaz e da discussão final acerca dos papeis de género não tenham sido muito conseguido (já que se pretendia fazer notar as diferenças entre homens e mulheres quanto aos papeis estereotipados das actividades domésticas e laborais) a reinterpretação dos alunos foi válida e já denotam uma mudança de mentalidade*" (OE)

**Aspectos menos positivos:** " *denotou-se uma certa dificuldade por parte da professora para obrigar os alunos a fundamentarem a sua opinião. A professora não tece nenhum comentário nem faz uma pequena introdução à*

*actividade (OE).” No início denotou-se alguma dificuldade em arrancarem com a chuva de ideias. O facto de os grupos serem grande leva a que façam mais barulho pois estão fisicamente mais afastados logo falam mais alto. Na discussão das ideias são muitos a quererem que a sua prevaleça. Nem todos os alunos participam (PEC). Constatou-se uma certa dispersão em pormenores não relevantes.” (OE)*

## Resultados da ficha de actividade nº 2 DE ÁREA DE PROJECTO – Guião do filme

No geral todos os grupos redigiram histórias com a pretensão de fazer rir os colegas. Os relatos foram na sua globalidade fiéis ao que tinha sido proposto mas usando alguma imaginação. Todos optaram pela descrição de um Bernardo sem grande instrução e até mesmo labrego (grupo 3). O quadro 1 sintetiza as diferentes redacções

### Quadro 1 – Resumo das principais diferenças entre as histórias redigidas pelos diferentes grupo

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
<b>Situação familiar</b>	2 Filhos mas a residem em França	2 Filhos. Mulher doméstica que trata dos filhos.		2 Filhos
<b>Emprego anterior/ experiência profissional</b>	Empregado de farmácia	Empregado de supermercado; empregado de mesa	Arranjar canos no Futebol Clube de S.M.I	Segurança de uma discoteca e gigolo profissional
<b>Política da empresa</b>	Entrave a pessoas com filhos		Exigência de grande dedicação à empresa	Homens casados e com filhos têm menos dias de férias, deverão ser pontuais e assíduos.
<b>Método contraceptivo definitivo utilizado</b>	Vasectomia	Mulher com laqueação de trompas.	Mulher com laqueação de trompas.	O casal opta que Bernardo faça vasectomia
<b>Habilitações literárias do Bernardo/</b>	4º Ano	12º Ano Bernardo 9º Ano mulher	9º Ano e curso superior de pichelaria	12º Ano mulher 9º Ano Bernardo
<b>Dia – a – dia</b>	Levanta-se cedo, toma um café e um bagaço	Leva os filhos à escola, lê jornais e vai a entrevistas. Ajuda a mulher nas tarefas diárias e tem um part-time	Casa/ tasca Tasca/ trabalho Trabalho / tasca Tasca / casa Casa/ Josefina – mulher	Acorda tarde, prepara o almoço e jantar para filhos e mulher, passa os dias a ver filmes pornográficos (quando está desempregado)
<b>Desfecho da Historia / Decisão da empresa</b>	Convite por parte da chefe de pessoal para irem jantar fora afim de discutir melhor a contratação Parece bom rapaz. É aceite pela empresa.	Parece arranjado. Pode vir a dar uma boa imagem à fábrica. Tudo aponta para que fique com o cargo.	A chefe vai falar com outro candidato pois considera que Bernardo é muito labrego.	Fica no emprego pois a chefe de pessoal acredita que um dia ainda vai precisar dele.

### PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

#### TURMA – 9º X

**IMPLEMENTAÇÃO:** Professora Estagiária A – PEA

**OBSERVADORES:** Professora Estagiária B e C – PEB, PEC e Orientadora de Estágio – O.E

### PLANO DE AULA Nº 3

A professora inicia a aula pedindo para que os alunos se sentem em grupo entretanto explica que vão fazer um jogo: “ *Concordo ou...talvez não*”, que consiste numa série de frases e que para cada uma delas eles terão de se posicionar, isto é, levantar o cartão vermelho caso discordem com a frase, o verde se concordarem com a frase e o

amarelo se estiverem indecisos. Depois terão de fundamentar a sua opinião. Acabada a discussão far-se-á nova votação pois após o debate podem ter mudado de opinião o que é muito natural pois é da discussão que se faz luz. Os alunos riem-se quando a professora começa a distribuir os cartões. Diz a primeira frase: **“É natural que as mulheres sejam sempre mais carinhosas que os homens”**. Logo de início pedem para que a professora explique o significado de natural. A professora explica que o entendam como “*deve ser*”. O J. P justifica porque concordou “*as mulheres têm sempre tendência para serem mais compreensivas e entenderem as situações mais difíceis*”. A S comenta “*não concordo, as mulheres não têm de ser necessariamente mais carinhosas que os homens, é igual, devem ser os dois compreensivos*”. A M pergunta “*mas estamos a falar em casaís?*”. A professora diz que se fala numa contexto geral. A C diz “*depende da personalidade da mulher e do homem*”, a M atalha “*talvez as mulheres consigam demonstrar mais que os homens mas isso não quer dizer que eles não sejam carinhosos*” Continua a discussão da semântica do natural /deve ser. O V diz “*eu acho que são mais carinhosas*”, o I acrescenta “*é mais comum mas não quer dizer que o sejam, acho que os média mostram que as mulheres são mais carinhosas que os homens*”. A professora pede-lhe um exemplo. O aluno encolhe os ombros (OE, PEB, PEC). A professora faz nova votação mas ninguém muda de opinião. Passa-se à segunda frase: **“Não fica bem a uma rapariga convidar um rapaz para sair”**. Um aluno diz que não concorda “*às vezes são as raparigas que toma a iniciativa*”, o R comenta “*embora apareça nos filmes serem os homens no entanto não é verdade*”, o J diz “*tanto faz ser um ou outro*”. Um aluno que votou amarelo argumenta “*actualmente já não se põem essa questão mas acho que ainda se pensa na sociedade, que o rapaz deve dar o primeiro passo*” a professora provoca-o “*a sociedade ou tu é que pensas assim?*” “*com os meios que existem (Internet, telefones) o homem deve dar o 1º passo*”. O J.P diz “*talvez quem sente deva dar o primeiro passo...aquele que tiver maior poder de decisão. Pode ser o homem ou a mulher*”. A professora retoma a votação e aumenta o número dos que discordam. **“É muito natural que às raparigas lhe caiba as tarefas domésticas pois é inato saberem-no fazer.”** Diz a professora. Todos se riem. O I argumenta “*é comum na sociedade as mulheres a fazer os trabalhos domésticos mas não têm de ser elas a fazerem-no*”, uma colega atalha “*não é comum, I*”. O J.P diz “*está a diminuir a tendência. Não acho que deva ser assim, mas as mulheres ficam na cozinha e o homem no sofá, as mulheres também são seres humanos...não são animais*”, todos se riem e protestam com a última expressão do colega (OE, PEB). O J acrescenta “*também pode ser o homem a fazer as tarefas domésticas, mas a decisão deve vir do casal*”. O R diz “*quem arruma deve ser quem desarruma*”, o F acrescenta “*concordo parcialmente com a frase na parte em que diz que é natural, por tradição por costumes acontece isso, eu acho que é quase inevitável que seja a mulher a fazer os trabalhos domésticos...por exemplo, quando o meu pai aspira a casa a minha mãe desconfia que o trabalho não fica bem feito, mas não quer dizer que não possa haver divisão das tarefas*”, (OE, PEB) o R diz “*não concordo que as mulheres façam as tarefas domésticas todas mas elas têm maior capacidade de organização*” (OE, PEA, PEB). O V comenta “*isso tem haver com as tradições culturais, nunca se pensou que o homem pudesse ficar em casa a tratar dos filhos enquanto a mulher vai para o trabalho*”. O J diz “*até pode haver homens que gostem de ajudar*” (OE, PEB). A professora comenta “*já se pressupõem que as raparigas o saibam fazer mas não é inato*”. Passou-se a votação e continua a indecisão quanto à frase. **“Os homens devem dispor de mais 1 hora de lazer, por dia, pois têm normalmente trabalhos mais pesados”**. O J argumenta a sua concordância “*os homens têm um trabalho mais pesado, carrega tijolos, e as mulheres têm trabalhos mais leves, por exemplo atrás de uma secretária*” (OE, PEA, PEB). Todos os colegas discordam da afirmação (OE, PEB). A R comenta “*não*

concordo, se pensares nas mulheres todas... não é bem assim, e nem todos os homens têm trabalhos mais pesados". O J.P argumenta " os homens têm sempre várias opções, podem escolher um trabalho duro ou um trabalho mais intelectual enquanto as mulheres não convém que façam trabalho mais pesados devido à sua estrutura física, por isso os homens podem ter ou não, mais uma hora de lazer " (OE, PEA, PEB). O A comenta " uma mulher pode estar numa secretária e ter muito cansaço psicológico", o I diz " mas os homens têm trabalhos mais pesados". O F atalha " bom, se calhar teremos que definir o que se considera trabalho pesado ou leve...trabalhar nas obras, nas minas ou ser doméstica é um trabalho pesado por isso ambos podem ter trabalhos pesados". A professora atalha " vocês já repararam que a vossa discussão pára sempre com o exemplo da mulher-a-dias ou secretária...parece que não há mais profissões...". O A comenta " é se for uma Presidente da República decerto que trabalha mais que muitos homens", o V comenta " se o homem tem físico não sei porque não pode ter mais uma hora, aguenta decerto" A aluna A comenta " o meu irmão com a minha a idade já saía e eu peço ao meu pai e ele não me deixa porque eu sou rapariga " (PEA;PEB), " porque as mulheres são mais facilmente violadas do que os homens" comenta o F. A professora questiona " e em casa? Quem trabalha mais?" pergunta a uma aluna que responde " os dois, o meu pai trabalha até mais tarde e a minha mãe não. Acho que quem trabalha mais é o meu pai." A professora pergunta-lhe " E a tua mãe não trabalha em casa?"; A aluna responde " sim, é ela que faz os trabalhos domésticos...mas acho que tem mais tempo de lazer do que o meu pai". Um aluno remata " deve haver igualdade entre os homens e as mulheres". (OE, PEA, PEB). A professora lê "**Os rapazes são mais interessados em sexo que as raparigas**". Toda a turma se ri (OE, PEB). Alguém diz " depende da rapariga e depende do rapaz" A professora pergunta directamente ao A porque discorda da frase, ele não consegue argumentar mantendo-se calado (OE). O T diz " acho que os dois pensam o mesmo", alguém diz " depende da mentalidade do rapaz e da rapariga, mas os rapazes são mais imaturos...talvez pensem mais". A professora questiona-os " a maturidade faz que pensem mais em sexo e de forma mais séria?". A C diz " a maturidade ajuda-nos a pensar melhor, entre homens e mulheres é igual. A mulher não fala tanto dessas coisas....é mais reservada, tem uma outra postura ". O J diz " eu acho é que os rapazes da nossa idade falam alto e começam a pensar em sexo mais cedo que as mulheres" (OE, PEB). A R diz " os rapazes mostram mais...as raparigas podem pensar mas não demonstram", a M continua " num grupo de amigos, por exemplo, os rapazes estão mais à-vontade mas se eu estiver num grupo de amigas também falo, por isso acho que é igual". O V atalha e diz "as aparências iludem". O R diz "depende da mentalidade mas acho que os rapazes são mais interessados por esse assunto, as raparigas são mais recatadas em pensar e falar, são mais conscientes". A professora procede à segunda votação e repara que um aluno mudou de amarelo para vermelho. Esta questiona-o pela razão da sua mudança e este diz " acho que depende de pessoa para pessoa" (OE, PEA, PEB). A professora passa à frase seguinte "**A melhor prova de amor que se pode dar ao outro é aceitar fazer algo que não queremos**". O V comenta " ó, fogo, era só o que faltava". O J fundamenta porque concorda com a frase " Se fizermos o que não queremos é uma sacrifício e é sinal que amamos o outro", o I diz " a outra pessoa não nos deve obrigar a fazer algo que não queremos". A aluna F comenta " acho que não devemos fazer algo que não gostamos só para agradar o outro, deve aceitar as nossa posição". A colega C comenta " mas num casal deve haver pequenos sacrifícios, tem que haver cedências" (OE, PEA, PEB). A professora comenta que é diferente fazer cedências de dar provas de amor " e pergunta se for algo marcante na vida da pessoa?"; o J diz " muitas vezes é a mulher que convence o homem a fazer coisas que ele não quer, ir às compras por exemplo, as mulheres são um tanto chatas ou quando têm que comprar alguma coisa diz "

oh, vá lá...e o homem cede". A professora questiona-o se a mulher para comprar alguma coisa tem de pedir ao homem, " não, o homem normalmente só dá ordens, não pede". Todos riem e contrariam (OE). A M comenta " acho que depende do que se considerar como exemplo, se pensarmos na deslocação da família de uma cidade para outra, acho que um deve ceder, a mulher deve apoiar o homem". O J diz " ainda ontem no episódio...a mulher estava a pedinchar e o homem cedeu". Nova votação (OE, PEB). **"A decisão de iniciar as relações sexuais deve ser tomada pelo rapaz"** diz a professora. O R justifica a sua indecisão " acho que a maior parte das vezes é o homem que toma a iniciativa e acho que as mulheres não gostam muito de tomar essa iniciativa...não sei muito bem, acho que deve ser quem quiser", o J justifica " eu votei talvez porque acho que deve ser o homem e mulher, por isso concordo parcialmente", o J P diz " devem ser os dois por isso também é talvez". A professora esclarece que eles não estão a ser coerentes com a votação. Gera-se confusão quanto à sinalética. " se concordam que a decisão deve ser tomada pelos dois , então discordam da frase que diz que só deve ser tomada pelo rapaz, não é?"diz a professora. A M justifica porque discordou da frase " não concordo com a frase, a relação sexual são duas pessoas, logo..." O Vasco atalha " duas ou mais", a turma ri. A M continua, " logo deve ser tomada pelos dois". O V comenta " hum, não estou a ver a mulher a virar-se para o homem e dizer "vamos"... ...", a M diz logo " e se ela não quiser ir". Gera-se uma discussão entre o V e a M entre o querer e não querer e a necessidade de existir dois seres para haver relação sexual, " mas é o homem que pergunta primeiro é claro que ela tem de dizer que sim, para haver relação os dois têm que querer" diz o V. A professora atalha " não haverá casos em que a mulher cede sem querer, acaba por ceder?". A M abana a cabeça concordando com o comentário da professora. Os alunos admitem que pode acontecer e que não está correcto. "Depende da burrice da mulher" diz este. O J diz " acho que não está correcto" e a professora referiu que ele tinha votado verde quando se falava da prova de amor " disseste que uma prova de amor é fazer algo que não ser quer" o aluno justificou " mas eu não pensei nisso". A professora lança a questão " acham que um rapaz pode ser forçado a iniciar uma relação sexual sem querer?". A turma ri e comenta " é menos frequente". O V continua " é na teoria são os dois que devem decidir mas na prática é o homem que assume". A M fica confusa e questiona a professora se na questão está subjacente ser o homem a tomar a decisão. A professora lê de novo a frase. O V comenta " num casamento como há mais intimidade, a mulher já se sente mais à-vontade para tomar a iniciativa" (OE, PEA, PEB). **" A decisão de usar um método contraceptivo deverá caber à rapariga pois é ela que pode engravidar"**. O JP justifica a sua indecisão " não é o homem que vai ficar grávido". Toda a turma se revolta e protestam com a afirmação do colega. O A comenta " não é só o problema da gravidez, ele pode ficar com doenças". O R comenta " acho que quando optam por ter relações têm de pensar no futuro". A M diz " quem sofre as consequências é a mulher, mas os dois são responsáveis", o I comenta " o filho é dos dois"

" É do interesse dois por isso têm de ser os dois a decidir, um filho traz imensas responsabilidades para os dois" diz o R.A (OE, PEA, PEB). Volta-se à votação e todos discordam da frase. **" Só se deve iniciar uma prática sexual quando se é de maior idade"**. " Ó" diz o V. Todos se riem. O R justifica a sua indecisão " acho que quando se é de maior idade se tem mais maturidade, pensa-se mais no futuro mas se antes da maior idade se houver maturidade...". Mas o que é maturidade? pergunta a professora. O aluno responde " se se sente preparado". A M refere " Acho que as pessoas devem ser responsáveis e ter maturidade porque pode acontecer isso aos 16 anos e depois não se deve ficar a pensar que deveria ter sido aos 18 anos, e ter maior idade não significa ter maturidade", o I diz " é claro que teoricamente com a maior idade vem mais maturidade e mais responsabilidade, mas concordo



que pode ou não coincidir com os 18 anos, mas se acharem que estão preparados...” (OE, PEA, PEB), o J comenta baixo “ é o meu caso” e depois em voz alta “isso é relativo, nos E.U.A a maioridade é aos 16 anos, logo acho que a idade nada tem haver com maturidade”. O R acrescenta “ para se iniciar deve existir uma série de factores pode não ter haver com a maioridade mas é claro sim com consciência, maturidade, responsabilidade e é normal que isso venha com a maior idade mas se alguém achar que reúne essa condições não vejo problemas de iniciar mesmo sem ser maior”, o V comenta “ quando se quer e se pode...e o sexo oposto corresponde...é um bocadinho de cabecinha, já é, meio caminho andado” (OE, PEB). O T.A comenta “ quando acontece uma pessoa deixa-se levar...” alguém diz “ e se engravidar”, este responde “ é porque não usaram bem os métodos contraceptivos”, a M comenta “ nem sempre os métodos são eficazes a 100%”. Procede-se a nova votação (OE, PEA, PEB).

A professora diz “ ***Uma gravidez enquadrada num casamento é mais saudável do que se for mãe solteira***”. Logo de início a frase gera confusão e os alunos dialogam entre si. Pedem à professora o que se pretende com o termo saudável. A professora esclarece que se entenda como saúde do ponto de vista físico e psicológico. Os alunos votam. O J justifica porque discorda da frase “ há pessoas que engravidam em solteiro e não quer dizer que não seja saudável, há uniões de facto, mães solteira...”, o I comenta “ e há raparigas que engravidam sem querer e o pai não assume e é desleixado, mas um casal com filhos que vivem juntos e não querem casar sempre existe um pai e uma mãe e no BI estão como solteiros”, a professora pergunta-lhe se ele considera que é melhor optar-se por essa situação, ele responde “ acho que é igualmente saudável, o pai pode ajudar a criar o filho, é claro que é melhor serem os dois a criar. A M diz que está indecisa pois “ ser mãe ou pai solteiro não significa que seja menos saudável mas acho que é melhor para a criança ter a presença da mãe e do pai na mesma casa” (OE, PEA, PEB). O F acrescenta “ parece-me mais importante o filho ter ou não ter uma família estável”. Tocou.

#### **AUTO – AVALIAÇÃO:**

**Aspectos positivos:** “ verificou-se que muitas vezes os alunos davam diversos sentidos às frases para as tornar do seu agrado. A actividade era um pouco extensa pelo que os alunos a dada altura desmotivaram” (PEA)

#### **HETERO – AVALIAÇÃO:**

**Aspectos positivos:** “Depende da burrice da mulher” – será que o comentário surgiria se fosse no caso do homem a ceder? (PEA)

**Aspectos negativos:** “ A pouca argumentação e provocação da professora não promoveu uma reflexão pertinente e como tal a manutenção de algumas opiniões por parte dos alunos. Muitas expressões não foram exploradas atendendo que eram vagas” (OE). “ Foi pena não se poder ouvir as diferentes opiniões dos alunos e ao mesmo tempo cumprir a planificação. Será necessário uma melhor gestão do tempo mas certamente tornará a sessão menos produtiva” (PEC)

# RESULTADOS DO JOGO “ *Concordo ou ...Talvez não*”

**Tabela 1 – Resultados da votação do jogo antes e depois da discussão com o grupo turma do 9º X (N= 27)**

FRASES	ANTES DO DEBATE			DEPOIS DO DEBATE		
	DISCORDO	CONCORDO	INDECISÃO	DISCORDO	CONCORDO	INDECISÃO
É natural que as mulheres sejam sempre mais carinhosas que os homens.	18	2	3	18	2	3
Não fica bem a uma rapariga convidar um rapaz para sair.	20	0	3	22	0	1
É muito natural que às raparigas lhe caiba as tarefas domésticas pois é inato saberem-no fazer.	8	1	18	7	1	19
Os homens devem dispor de mais 1 hora de lazer, por dia, pois têm normalmente trabalhos mais pesados	10	2	15	21	0	6
Os rapazes são mais interessados em sexo que as raparigas.	17	2	8	18	2	7
A melhor prova de amor que se pode dar ao outro é aceitar fazer algo que não queremos.	23	2	2	22	1	4
A decisão de iniciar as relações sexuais deve ser tomada pelo rapaz.	22	0	5	23	0	4
A decisão de usar um método contraceptivo deverá caber à rapariga pois é ela que pode engravidar.	26	0	1	27	0	0
Só se deve iniciar uma prática sexual quando se é de maior idade.	18	0	9	20	1	6
Uma gravidez enquadrada num casamento é mais saudável do que se for mãe solteira.	2	16	9	2	20	5

## PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

### TURMA – 9º X

**IMPLEMENTAÇÃO:** Professora Estagiária A – **PEA**

**OBSERVADORES:** Professora Estagiária B e C – **PEB, PEC** e Orientadora de Estágio – **O.E**

## PLANO DE AULA Nº 4

A professora inicia a aula dizendo que vão falar sobre a gravidez na adolescência. Explicou a actividade nº 4 e referiu que “ *Portugal é o segundo País da comunidade europeia com maior índice de gravidez na adolescência. Vocês têm 10 minutos para resolverem esta actividade e quero que sejam sucintos ao redigirem o desfecho da História do Pedro e da Luísa*” (PEB, OE). Os alunos formaram 5 grupo de trabalho. Os grupos aderem ao trabalho embora fazendo algum barulho. Seus rostos evidenciam maior interesse e empenho na tarefa que lhes foi solicitada. O grupo 1, 4 e 5 discutem de forma mais acesa pois dentro do mesmo grupo existem diferentes opiniões quanto à implicação e grau de responsabilidade do Pedro e da Luísa. No grupo 5 o I e o PM entram em discórdia. O I considera que a principal culpada é a Luísa porque cedeu e o PM considera que foi o Pedro “ *ele pressionou-a muito*” (OE). No grupo 2 as opiniões também divergem, “ *quem agiu por foi o Pedro ou a Luísa e logo a seguir dos*

seus pais porque não conversaram com ela” diz o TR, “ não acho, para mim foi a professora afinal a Luísa pediu conselhos e a professora pouco ou nada ajudou” diz o A, “ para mim a Luísa tem mais culpa pois meteu-se nos copos e não sabe o que faz” diz o T, “ sim, e foi aconselhada para não o fazer” acrescenta o R (PEB). No grupo 4 a discussão foi tão acesa entre um aluno e uma aluna, “ Foi ele que a ameaçou” argumenta a aluna, “ mas se ela não queria não tinha aceite” argumenta o aluno. A professora teve de intervir e acalmá-los dizendo “ as opiniões são opiniões e cada um tem a sua, não estejam a dar a vossa opinião como se só a vossa fosse a detentora da verdade, apesar das vossas divergências têm de fazer o trabalho e depois assumir as divergências quando estivermos no debate” (PEB, PEC, OE). No grupo 1 também a discussão é travada entre rapazes e raparigas (OE). O grupo 1 e 3 trabalham de forma mais pacífica. Passados os 10 minutos estipulados os grupos ainda se encontram a discutir. A professora pede para que comecem a pensar no desfecho da história. No grupo 2, o TR diz “ posso inventar uma história mirabolante”, “ não, podes mas é dizer a tua ideia e depois em grupo logo se vê” corta o R. “ O Pedro não assume a paternidade” diz o TR, “ e os pais da Luísa instauram-lhe um processo pedindo uma indemnização pelos danos causados, o Pedro deita as culpas para a Luísa dizendo que queria usar o preservativo mas ela não” diz o A. O TR toma a iniciativa no grupo e começa a redigir. O R e o TR decidem “ bom, a Luísa abandona o País para ir abortar, pois os pais não aprovaram e ela sentiu-se sozinha e abandonada” o A diz “ sozinha não, afinal ela tem um filho”, “ mas ele não nasceu” diz o R. No grupo 3, o V sugere “ vamos colocar um final trágico...que tal a Luísa cai e tem um aborto, e os pais da Luísa processam os pais do Pedro”. Acabado o tempo estipulado a professora constrói no quadro da sala de aula um quadro resumo da ordenação dos diferentes grupos. Depois de cada grupo ditar o resultado a professora dá uma olhadela e diz “ constato que toda a gente considerou que a professora foi a personagem que foi menos culpabilizada pelo sucedido, e que o Pedro ou a Luísa, consoante o grupos foram os que agiram pior” (OE). Pede ao grupo 2 para que justifiquem porque consideram que a Luísa foi a que agiu pior. O TR justifica “ porque apesar dos conselhos da professora optou por ter relações com o Pedro, a ele ninguém o aconselhou, ela devia estar bem informada”. Uma colega interveio dizendo “ não é bem assim, a professora só lhe disse que ela era muito jovem, não teve nenhum conselho”. O A do grupo 2 comenta “ e isso não é um conselho?”. A M do grupo 3 diz “ tanto a Luísa como o Pedro não tiveram a informação necessária, ela fez por amor e foi forçada, o Pedro fez chantagem emocional. Ela hesitou mas como estava apaixonada”. O R do grupo 2 atalhou “ não é bem assim, o Pedro estava preparado e a Luísa não, se depois decidiu é porque estava preparada” (PEB, PEC, OE). A professora a este respeito pergunta de forma mais seca “ Mas foi ela sozinha que teve relações? Para ser ela a culpada...”. O J do grupo 1 justifica a ordenação “ ela tentou-se aconselhar-se, acho que não agiu tão inconscientemente”. O P.M do grupo 5 diz “ para mim foi o Pedro que gerou toda esta situação, ele pressionou-a e levou-a a fazer algo que não queria”, a professora pergunta se todos têm a mesma opinião, e constata que as opiniões divergem existindo um “empate” entre os que culpam em primeiro o Pedro e outros a Luísa. A M continua a justificar “ eu acho que ele tem mais culpa, se ele fosse um bom namorado, discutia o assunto com a Luísa”. O M do grupo 3 comenta “ o Pedro tinha todo o direito de expor o seu desejo à Luísa, mas não respeitou a ideia da namorada” (PEB, PEC, OE). A professora remata o debate “ vejamos, o facto de o Pedro querer ter relações com a Luísa não tem mal nenhum e dizê-lo a ela também não, mas o problema foi ele não ter respeitado a indecisão da namorada e ter pressionado, e a professora? Todos consideraram que era a menos culpada”. A C refere “ eu acho que a professora tem alguma culpa...não é ela que sabe se é nova ou não! E a resposta que deu à Luísa também não a ajudou em nada”. “ e o que poderia ter dito? Pergunta a professora, “ talvez perguntar se ela estava

*preparada*” responde a aluna. O V diz “ *mas a professora não podia dizer muito mais do que disse*”. “ *Essa relação aberta entre professores e alunos é sempre possível?*” questiona a professora. A Ma diz “ *não, a maioria dos professores não falam, já viram a nossa professora de F/Q?*” os colegas riem, a M acrescenta “ *se a Luísa foi ter com a professora era porque tinha à vontade...eu acho que mesmo que ela falasse não adiantava muito*”, “*e porque puseram os pais da Luísa em terceiro lugar?*” pergunta a professora. O grupo 3 comenta “ *os pais da Luísa agiram mal, entre pais e filhos não deve existir vergonha de falar, a Luísa não tinha a informação necessária devido aos pais não terem à-vontade para falar com ela, e nem os dele*”, (PEB, PEC, OE) “ *e vocês têm à vontade para falar com os vossos pais?*” pergunta a professora. O V confidencia “ *eu não, é difícil abrir-me com os meus pais quanto a esses assuntos*”. Outros colegas sorriem como que se o mesmo se passassem com eles (OE). O A diz “ *eu tenho*”, o V retorqui “ *tens porque a tua mãe é ginecologista, sendo médica está mais por dentro desses assuntos*”, “ *isso não tem nada a ver, ela podia ter à vontade para falar com os doente e não com o filho*” responde o colega (PEB). O R comenta “ *olha, o meu pai é médico e eu não tenho à vontade para falar com ele*”, o J comenta “ *os filhos nunca têm muito a vontade para falar com os pais sobre esses assuntos*”, “ *e acham que se os pais tivessem à vontade para falar com os filhos os filhos também teriam?*” pergunta a professora. A F diz que sim. O V comenta “ *os pais do P falam com ele, dispenso a ajuda dos meus pais, mas hoje com os meios de comunicação a pessoa tem mesmo que saber tudo*” (PEB, PEC, OE), o I concorda dizendo “ *hoje em dia há muita informação mas não é de dispensar os pais*”. A professora concorda com a opinião do I e acrescenta que devem ver os pais como amigos e sempre podem ajudar pois têm mais experiência. Depois pede para que cada grupo leia o desfecho da História valorativa. Todos ouvem em silêncio os diferentes desfechos. A professora não faz comentários excepto ao grupo 1 pelo facto de não terem cumprido com o pedido e terem alterado a história da Luísa e do Pedro ainda a meio. No final e com ar pensativo a M pergunta à O.E qual o verdadeiro desfecho da história da Luísa e do Pedro. Esta explica que a história é inventada mas que no fundo os desfechos que eles redigiram são os verdadeiros desfechos que ocorrem todos os dias, “ *Existem muitas jovens adolescentes que encontram apoio por parte dos pais e namorado, têm o bebé e conseguem ter uma vida harmoniosa com o amparo da família; outras recorrem ao aborto, que não deixa de ser uma intervenção cirúrgica que infelizmente muitas das vezes é mal feita deixando sequelas na jovem adolescente; outras, os namorados não aceitam e elas ficam sozinhas a criar o bebé...enfim todos os desfechos que vocês redigiram descrevem a realidade mas, uma coisa é certa, os bebés é que não têm culpa dos actos irreflectidos dos pais e como tal, é bom que tomem previamente decisões acertadas, tendo sempre de base a informação e, caso não a tenham, a procurem. Se os jovens adolescentes se sentem preparados e com responsabilidade para iniciar uma vida sexual devem da mesma forma assumir as consequências da sua actividade e agir com maturidade sabendo que não se brinca com a vida humana e recorrer aos métodos contraceptivos afim de evitar uma gravidez indesejada*. Tocou

#### **AUTO – AVALIAÇÃO:**

**Aspectos positivos:** “ *de uma maneira geral os alunos indicaram a Luísa e o Pedro como os principais culpados. Relativamente ao desfecho da história, novamente os alunos aproveitaram para dar largas á imaginação, fugindo do pretendido*” (PEA)

#### **HETERO – AVALIAÇÃO:**

**Aspectos positivos:** “ *os alunos evidenciaram um grande interesse pela actividade, pela história e pelo debate do assunto*” (PEC).

**Aspectos menos positivos** *mais uma vez só alguns alunos é que participam, discutindo as suas opiniões” (PEC)*

#### Resultados da actividade nº 4 – História valorativa

GRUPOS	LUÍSA	PEDRO	PROFESSORA	PAIS DA LUÍSA	PAIS DO PEDRO
Grupo1	2 / 3*	5 / 4*	1	3 / 2*	4 / 5*
Grupo2	5	4	1	2	3
Grupo3	2	5	1	3	4
Grupo4	4 / 5*	5/ 4*	1	2	3
Grupo5	4	5	1	2	3

Nota: atribuição de 5 a quem agiu pior. \* - Opinião diferente dentro do mesmo grupo entre rapazes e raparigas.

#### Questão 1.2 – O Desfecho da História Valorativa

**Grupo 1** – Os pais da Luísa tentaram intervir, tendo uma séria conversa com a Luísa. Ela tinha muitas dúvidas acerca desse assunto. Tinha muita vontade de o fazer mas não queria ficar grávida. A D. Isaura, mãe da Luísa, aconselhou-a a afastar-se de Pedro e o Sr. Macário, seu pai, achou que a Luísa ainda não estava física e psicologicamente preparada. A Luísa seguiu os conselhos dos pais, deixou o Pedro mas não conseguiu evitar que o germano tomasse o seu lugar...

Nota: este grupo não interpretou bem a questão tomando a história a meio, ainda a Luísa não tinha relações com o Pedro

**Grupo 2** – O Pedro não assume a paternidade deitando as culpas para cima da Luísa. Os pais da Luísa ao princípio ficaram chocados mas decidem apoiar a filha, embora não a consigam apoiar totalmente. Mais tarde a criança nasce sem saber do pai.

**Grupo 3** – Quando a Luísa contou ao Pedro este entrou em pânico dizendo que ainda era muito jovem e que não teria meios para sustentar uma gravidez sozinho, pois não poderia contar aos seus pais. Pediu à Luísa que contasse aos dela mas que não lhes dissesse nada sobre o pai da criança. Luísa estava arrependida! Vendo-se naquela situação e imaginado como os seus pais iriam reagir, abortou de propósito clandestinamente...

**Grupo 4** – Luísa contou ao Pedro que iria ter um filho. Pedro não gostou e ameaçou-a de que não iria aceitar o filho, depois arrependeu-se de ter usado argumentos como “ todos o fazem” e “ se me amasses terias relações comigo” para a convencer a ter relações sexuais. Por fim, ambos aceitam a ideia de que vão ter uma criança. Os pais ficaram a saber da gravidez e conformaram-se com a ideia dos seus filhos terem um filho.

**Grupo 5** – Os pais da Luísa ao saberem da gravidez da filha não aceitaram e quiseram falar com os pais do Pedro, pois eles teriam culpa pelo que aconteceu à sua filha. A Luísa não quis aceitar a sua gravidez porque se sentiu pressionada a ter relações sem querer. No fim, os pais da Luísa levaram a filha a fazer um aborto embora fosse um acto ilegal.

#### PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

#### TURMA – 9º X

**IMPLEMENTAÇÃO:** Professora Estagiária A – **PEA**

**OBSERVADORES:** Professora Estagiária B e C – **PEB, PEC** e Orientadora de Estágio – **O.E**

#### PLANO DE AULA Nº 5

Nesta aula a professora continua o tema da planificação anterior que não teve tempo de explorar com os alunos. Formou 5 grupos de trabalho e distribui a Banda Desenhada sobre crenças e mitos relativos à gravidez na adolescência e pede para que vão pensando enquanto prepara o vídeo para passar um filme sobre esse tema. Os alunos revelam curiosidade por saberem qual o filme que iriam ver. Depois questiona os diferentes grupo sobre “ *quais os pensamentos que seleccionaram como sendo os mais comuns nos adolescentes?* “. O grupo 1 considera que são “ *ela que tome cuidado, o problema não é meu*” e “ *essas coisas só acontecem às outras*”. O grupo dois considera que são todas frequentes excepto o pensamento “ *vamos ter relações de pé e depois lavas-te*”. O grupo 3 considera que são os pensamentos tais como “ *Ai que vontade. Quero lá saber!*”, “ *essas coisas só acontecem às outras*”, “ *acho que ela toma a pílula*” e “ *acho que ele sabe o que está a fazer*”. O grupo 4 considera que são os pensamentos: “ *Ai que vontade. Quero lá saber!*”, “ *essas coisas só acontecem às outras*” e “ *é a primeira vez, por isso não há perigo*”. O grupo 5 diz é igual ao do grupo 4. A professora pergunta “ *todas estes pensamentos são reveladores de que atitude por parte dos jovens?*” de

*irresponsabilidade, não vos parece?* Os alunos concordam. (PEB, PEC, OE). Depois passou para a parte B da actividade nº 5. Perguntou que sentimento revestia um pensamento como “ **o meu pai vai ficar orgulhoso de mim**”. As opiniões foram unânimes ao considerar que é necessidade de afirmação e de agradar o pai. A professora pergunta “ *e há razões para o pai ficar orgulhoso?*” os alunos respondem “*não*” (PEB, PEC, OE). “ *Não acham que numa afirmação desta está implícito um certo machismo?*” *Não* respondem os alunos. “ *e se fosse uma filha? Será que o pai ficava orgulhoso por ela iniciar a sua vida sexual?*” O J diz “ *tanto faz, hoje em dia já não existe esse tipo de pais, há mais liberdade*”. O JP diz “ *a rapariga podia pensar que o pai iria ficar orgulhoso mas o pai não*”. O R comenta “ *não concordo, existe diferenças entre ser rapaz ou raparigas, elas falam mais com a mãe*”, “ *e achas que a mãe ficaria orgulhosa pelo início da vida sexual da filha?*” pergunta a professora, A M responde “*Não é questão de ficar ou não orgulhoso, os pais ficam é mais preocupadas pelos riscos que podem correr...mas também algum dia os filhos vão iniciar e... não vão contar...acho que isso não acontece*”. A professora questiona-os qual a génese de um pensamento como “ **Sou a única do grupo que ainda é virgem**”. Os alunos dizem que há uma necessidade de pertencer ao grupo (grupo 1) e um forte sentimento de exclusão (grupo 2 e 4), o grupo 3 considera que é inveja e o 5 tristeza. “ *Porquê tristeza?*” questiona a professora “ *porque é diferentes das outras pelo facto de ser virgem*” responde um aluno, “ *acham que se trata de uma pessoa segura do que quer?*” *Não* respondem os alunos. Quanto à expressão “ **a malta vai morrer de inveja**”, os alunos associam sentimento de orgulho, convencimento, machismo e necessidade de afirmação. “ *E O que pensam da expressão: **Vou-me vingar do meu pai, ele vai ver***” pergunta a professora. Os alunos associam os pensamentos e sentimentos de rancor, vingança, raiva. “ *Será que é uma atitude correcta por parte da filha?*” pergunta a professora. O F comenta “ *é pouco racional e está a colocar em risco ela própria*”, outro aluno diz “ *concordo com o F. Acho que ela pode-se vingar mas nunca desta maneira, é um comportamento estúpido e a colocar a sua vida em risco*”. À expressão “ **Se ela quer, porque não? Uma a mais para a minha colecção!**” os alunos associam as atitudes de presunção, machismo, sentimento de posse, indiferença quanto aos sentimentos das raparigas, e materialismo (PEB, PEC, OE). Este último termo gera algum debate sobre o significado deste termo neste contexto. Os alunos associam esta expressão a se querer algo (OE). Quanto à expressão “ **eu não esperava que acontecesse**” associam os termos surpresa e ingenuidade.” *Realmente ela foi apanhada de surpresa devido à sua ingenuidade, e não consideram que há imaturidade e irresponsabilidade da parte da rapariga?*” pergunta a professora. “*Sim, acho que eles não têm consciência do que pode acontecer depois. Eles são uns optimistas determinados*” responde um elemento do grupo 5. “ **se eu não for chamam-me maricas**”, os alunos associam a uma procura de afirmação, falta de autoconfiança e de auto-estima, indecisão e receio de não pertencer ao grupo.” **Se eu não digo que sim, ele arranja outra namorada**”, é uma expressão que revela desconfiança, medo, obrigação por parte da rapariga. Um grupo associa a um sentimento de amor e desconfiança. Perante tal afirmação a professora pede para que fundamentem melhor e a aluna refere que se ela para que ele não arranje outra é porque o ama. O TR comenta “*mas demonstra-o de uma maneira errada*”. A professora lança a outra expressão “ **o que dirá ela se eu não quiser?**” e surgem os termos medo, dúvida, receio, incerteza e amor. A professora questiona os alunos porque será que ele tem receio e um aluno diz que talvez esse medo venha do receio de qualquer coisa que o desqualifique. Quanto à expressão “ **quero ser a rapariga mais popular**”, os alunos referem um desejo de ambição, de vaidade, de orgulho. A professora pergunta “ *acham que a razão pela qual ela quer ser conhecida é a*

*melhor? Será que é um bom motivo?”*. Um elemento do grupo 5 responde que sim visto “ *todos querem ser conhecidos*”, o grupo 2 discorda. A professora pergunta “ *e é a melhor forma de se ser conhecido?*” e o grupo 5 diz que não. O TR comenta “ *há motivos melhores para se ficar conhecida*”.

A professora inicia a exploração dos motivos que podem levar ao uso de uma gravidez como forma de subjugar o outro, “ ***assim ela não vai namorar com os outros***”. Os alunos referem tratar-se de sentimentos de egoísmo, gozo e insegurança, pois “ *ele quer engravidá-la para se sentir mais seguro*” diz um aluno. A expressão “ ***vou ter o bebê só para mim***” e “ ***assim ele vai ficar comigo***” são reveladoras, por unanimidade, de um sentimento de egoísmo pois “ *ela está a usar o bebê para prender o namorado*”. Alguns alunos referem que é uma atitude estúpida e irresponsável “*porque não pensa no bebê, só lhe interessa que o namorado fique com ela*” diz o I. Quanto à expressão “ ***o meu pai vai ver que já não sou criança***” é vista, pelos alunos, como uma necessidade de afirmação, imaturidade e irresponsabilidade. O grupo 2 comenta “ *é uma frase tão estúpida...quem age assim é imaturo...nem passa pela cabeça de ninguém semelhante coisa*”. A aluna A comenta “ *acho que é uma necessidade de afirmação mostrando ao pai que já é adulta*” e o T atalha dizendo “ *assim está a demonstrar que ainda é criança*”. A frase “ ***Vou provar que sou macho***” e “ ***quero ver se ela gosta de mim***” são apontados como atitudes de machismo, irresponsabilidade egoísmo e materialismo (PEB, PEC, OE). A professora deu por encerrado o debate e falou que iam ver um filme que relata uma situação verídica vivida por dois adolescentes. Os alunos durante o filme estiveram calmos e atentos (OE). Após o visionamento do filme a professora perguntou se queriam tecer algum comentário ao mesmo ao qual ninguém respondeu. A professora explicou que o programa de Educação Sexual tinha acabado e que iria passar um questionário de avaliação onde os alunos, de forma crítica, iriam dizer qual o seu parecer quanto ao referido programa. Salientou a importância de se avaliar e de eles serem críticos. Os alunos preenchem o questionário individualmente (OE). Tocou

#### **AUTO – AVALIAÇÃO:**

**Aspectos positivos:** “ *os alunos foram capazes de identificar sentimentos e atitudes explícitos pelas imagens. Relativamente ao filme, verificou-se que a maioria da turma estava extremamente atenta contra uma minoria que demonstrou algum aborrecimento*” (PEA)

#### **HETERO – AVALIAÇÃO:**

**Aspectos positivos:** “ *gostei do debate gerado acerca de cada imagem*” (PEC)

## PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

### TURMA – 9º Y

**IMPLEMENTAÇÃO:** Professora Estagiária B – **PEB**

**OBSERVADORES:** Professora Estagiária C – **PEC** e Orientadora de Estágio – **O.E**

### PLANO DE AULA Nº 1

A professora inicia a aula com porte energético e mostrando vivacidade. Depois de distribuir os alunos por diferentes grupos (3), informa-os que vão fazer uma actividade tipo jogo, pergunta se eles conhecem o jogo do Stop, eles dizem que sim, e esta diz “ *Não tem nada a ver*”. A turma fica toda com um ar desconcertante. “ *Quero que me digam a primeira coisa que vos passa pela cabeça quando digo sexualidade é...*” ninguém responde e a professora diz “ *bom, a esta altura já vos passou milhares de coisa pela cabeça*”. Os alunos riem com ar de maliciosos (OE). Sexo diz aluno A, o aluno R diz “ *filhos*”, o aluno T pergunta com cara de gozo “ *quem disse filhos?*”. O R. respondeu “ *O pai de todos vós*”, outro diz *prazer*, a seguir *erotismo*, conforme os termos vão sendo mais insinuosos a turma vai-se rindo. Depois surge, *sensualidade*, *amor*, *fetiche*, *masturbação* e com estes dois últimos os alunos desatam a rir (OE). A professora intervém dizendo “ *qual é o problema de numa aula de E.S de falar de masturbação ...Não devem ter receio de vos dizer o que vos passa pela cabeça*”, o T atalha e diz “ *até os meninos de 6 anos sabem o que é*”. Seguem os termos *órgãos sexuais*, *sadomasoquismo*, *homossexualidade*, *transsexual*, *orgasmo*, *preservativo*, *Kamasutra*... (OE, PEC), “ *ei, já chega, o quadro já está cheio*”, diz o aluno T. A propósito do Kamasutra os alunos riem e conversam baixinho entre si. Diz um “ *Kama-sutra, anda para a Kama e sutra...*” risota. A professora entrega a ficha de actividade 1 e o aluno F questiona “ *o que é um fetiche?*” (OE, PEC) rapidamente o aluno R “ *é um tipo que tem uma panca por uma cena*” o aluno não entende bem e a professora diz “ *são fantasias sexuais...*” é interrompida por o aluno T que pergunta ao R “ *qual é o teu?*” a professora continua, dando um exemplo “ *há homens que ficam excitados com mulheres de saltos altos*” eles sorriem mas com cara de quem não acha possível esse facto ser fonte de excitação. Os alunos fazem silêncio e iniciam a resolução da actividade. O grupo 1 trabalha bem, regista-se harmonia e partilha de opiniões (OE). O grupo 2 vai trabalhando mas o 3 só regista os termos nos diferentes domínios, riem muito e não discutem as suas opiniões (PEC). As regras de trabalho são cumpridas pelos grupos 1 e 2. No grupo 1 falam baixinho e conversam sobre Sadomasoquismo e fetiches, alguém se ri e diz “ *lembras-te da Chicholina*” (OE). A professora informa-os que o tempo acabou e pede ao aluno R para dizer uma palavra, ele diz *sexo* e refere que deve ser colocada no domínio Biológico-Reprodutor. A professora questiona o grupo turma se este termo pode ser colocado noutro domínio. O aluno A diz que deve estar no psico-afectivo “ *porque ao fazer sexo há uma demonstração de afecto*” ninguém rebate este comentário. O termo *sensualidade* é colocado por todos os grupos no psico-afectivo (OE, PEC). A aluna C diz que também podia estar no Sócio-cultural “ *a mulher preocupa-se em ser sensual para o marido ...a dança do ventre é cultural*” (OE;PEC), “ *por essa razão vamos colocar também no Biológico – Reprodutor pois pode-se fazer sexo com sensualidade, ora...ora...*” diz o aluno A. A professora explica que “ *há palavras com mais conotação a um determinado domínio muito embora possa ter ligação com os outros mas convém manter no que consideramos ser mais influente*” (OE). Depois a conversa vai para o sadomasoquismo como fonte de prazer. “ *na prostituição o homem procura prazer e para a mulher é a sua profissão*” refere o aluno A (OE;PEC). Depois fala-se da primeira-vez e a prof. diz que é possível que seja doloroso para rapariga. O aluno R retorque “ *a falar dessa forma stora, nenhuma rapariga quer ter relações*”, a prof. responde “ *não me parece, porque assim ninguém o praticava*”. Ainda a propósito do prazer a



aluna C fala das culturas onde é extraído o clitoris à mulher para que esta não tenha prazer. Nestas culturas a mulher tem somente a função reprodutora (OE, PEC). Acabam por concordar com a colega e decidem colocar prazer também no domínio sócio-cultural. A professora diz “ *e se colocarmos o termo prazer no Biológico-Reprodutor? É um disparate?* ” “ Não ” dizem os alunos em coro. “ *Nas relações sexuais à partida há prazer* ” diz o aluno R. Fala-se do orgasmo e de como é diferente nos homens e nas mulheres. Quanto à palavra erotismo discute-se e decidem colocar nos três domínios. Um aluno exclama “ *vá lá, ponha a solução* ”. A professora diz que a solução da actividade têm eles, aqui não há propriamente respostas certas e erradas. Colocam filhos só no Biológico-Reprodutor e o termo transsexual e homossexual geram debate (OE;PEC). “ *A homossexualidade é uma doença?* ” questiona a prof., o aluno R diz “ *inicialmente disseram-me e eu até acreditei que era uma orientação, mas agora não, acho que é uma doença. Todos os que são homossexuais em pequenos tinham a panca de brincar com bonecas e com coisas de mulheres, ...acho que é uma doença* ” a prof. diz “ *como a gripe?* ” “ *não, é uma doença psicológica.* ” diz o aluno A(OE,PEC). O R. acrescenta “ *é educacional, desde pequeno que ficam apanhados com o que os rodeia* ”. A aluna C diz que é uma deformação tipo genética, “ *...o homem e a mulheres são para se reproduzirem...* ”, o R “ *Olha que lindo...diz o Pai Nosso... isso é a visão da Igreja* ” todos riem. A prof. refere que realmente a Igreja ainda vê um pouco assim, mas a aluna C diz que actualmente a Igreja está mais aberta. O aluno R pergunta à colega: “ *tens alguma coisa contra os homossexuais?* ” e C responde “ *da mesma forma que eu não fala da minha vida sexual com ninguém também, também não gostava que um viesse para a minha beira falar disso* ” (OE). O aluno R pergunta à colega “ *tu disseste que se tivesses um amigo gay o deixavas, e se tivesses um filho gay?* ” A aluna diz “ *não temo* ”. O T diz “ *para mim há problema...não o queria à minha beira...evitava estar sozinho com ele* ” e o aluno R disse “ *eu quero ter filhos mas se tivesse um filho gay não sabia lidar com a situação* ” (OE, PEC). O F diz “ *Talvez tentares ouvi-lo, compreende-lo e ajudá-lo* ” (PEC). A professora interrompe e diz ao R “ *tenta não teres filhos...*

( risos ) “ *...nós vamos ter uma aula só para debater estas questão vamos continuar com os outros termos?* ” “ *Então onde se coloca a homossexualidade?* ” Um diz no biológico – reprodutor, o T atalha “ *é ...dois homossexuais vão ter filhos...* ” R responde “ *isso é lá entre eles mas se eu mandasse cá em Portugal é que não casavam* ” (OE). Verificase que neste debate a grande parte da turma não participa. Toda a discussão se centra em 5 alunos. O termo heterossexual é dito para se colocar nos três domínios. A propósito do Kamasutra o R diz “ *é todos os casais deviam ler e experimentar todas as posições ...se todos experimentassem não havia tantos divórcios* ”. Todos riem. (OE, PEC). A prof. brinca “ *mas talvez aparecesse no Hospital muita gente com problemas nas articulações e distensões musculares...* ” O F diz “ *coitadas das pernas* ”. Decidem que deve ser colocado no sócio-cultural e psico-afectivo. Surge a dúvida de onde colocar a masturbação. O R comenta “ *não é no biológico – reprodutor pois não é feito com fins reprodutivos é mais para .... aliviar... toda a gente o faz* ”. Todos riem. A professora recomenda “ *atenção com os comentários* ”, ele continua “ *oh, stora, quem se masturba pela 1ª vez é como que um início da sexualidade...* ” (OE, PEB). “ *Sim, mas fazem-no porque toda a gente faz, porque a sociedade vos obriga ou é uma necessidade biológica ou psicológica?* ” Os alunos não respondem. A professora acaba por colocar nos três domínios. O termo amor colocam nos três domínios, fetiche no psico-afectivo, órgãos sexuais no B-R, orgasmo nos três domínios. A professora avisa que têm 1 minuto para escrever a definição de sexualidade. Enquanto esta prepara a actividade seguinte os alunos mostram interesse e redigem a definição, e depois lêem as suas definições. A professora depois de ouvir as diferentes definições inicia a exploração do acetato 1 e das imagens, tendo o cuidado de fazer um bom

enquadramento destas numa perspectiva de desenvolvimento psicosssexual. A propósito da data que está escrita na definição da O.M.S (1977) surge o seguinte comentário “ *se escreveram isso em 1977 então hoje sexualidade já é outra coisa...*” (OE, PEC). A professora é muito expressiva e vai partilhando situações da sua vida pessoal “ *Eu sou muito faladora, a minha mãe conta-me que falava muito comigo ainda eu estava no seu ventre...*” os alunos riem. Quando chegam à imagem dos idosos, esta pergunta ao aluno T “ *achas que há sexualidade nesta fase de vida?*” este responde “ *não, há sim carinho*”. A professora discorda. Ele refere “ *Então há Viagra!* “. A professora partilha com eles a história de o seu avô: “ *com os seus 80 anos ainda andava atrás da sua avó*”. Eles riem (OE). Fazem comentários acerca da personagem das imagens (Madonna e Cláudia Schiffer). Um aluno diz: “ *A Cláudia Schiffer parece que está à espera de um rapaz...*” a prof. brinca “ *é vocês acham que as raparigas estão sempre há espera*” Propõe ao grupo truma a construção do cartaz que expresse o que para eles é sexualidade. Os grupos aderem com muito entusiasmo. O grupo 1 partilha as tarefas, registando-se uma certa apatia do aluno B. Discutem entre si a inclusão ou não das imagens “ *Ei, eu acho que essa não tem nada haver...*” diz a aluna L. Mandam bocas divertidas entre si. As raparigas discutem com os rapazes a questão da estética do cartaz. “ *Ó B. olha onde foste colocar essa imagem...assim não fica espaço para as outras*” diz a aluna M “ *coloca os bebés em baixo*” diz o R. “ *é, pá só gajas...ou melhor as meninas.*” Tocou. (OE)

#### **HETERO – AVALIAÇÃO:**

**Aspectos positivos:** “ *foi positivo o interesse demonstrado pela grande maioria dos alunos*”

**Aspectos negativos:** “ *notou-se uma certa tentativa de chocar a professora por parte de alguns alunos, no entanto acabou por serem os mesmos alunos que debateram mais fervorosamente mostrando que não vai haver tabus nestas aulas*” (PEC)

#### **Resultados da ficha de actividade nº 1:**

Grupo 1 – A sexualidade é o enquadramento do Biológico-Reprodutor, do psico-afectivo e do sócio-cultural.

Grupo 2 – É algo que engloba muitos aspectos.

Grupo 3- Sexualidade é sexo, amor, orgasmo, fantasias, métodos contraceptivos. É tudo o que tem haver com os órgãos sexuais.

#### **PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO**

#### **TURMA – 9º Y**

**IMPLEMENTAÇÃO:** Professora Estagiária B – **PEB**

**OBSERVADORES:** Professora Estagiária C – **PEC** e Orientadora de Estágio – **O.E**

#### **PLANO DE AULA Nº 2**

Mal os alunos vão entrando a professora vai encaminhando-os para o lugar de forma a garantir que fiquem sentados nos mesmo grupos de trabalho, estando na mesa os cartazes que na última aula tinham feito. Pede pelos cadernos diários e verifica que alguns não o têm. Relembra a importância de no final da aula escreverem uma pequena reflexão. Dita o sumário embora alguns mesmo assim não o passam (OE, PEC). O R não passa o sumário e tem um semblante de pouco amigo. Tem uma expressão de enfado e fastio. Mediante uma certa inércia e mau ar de muitos alunos a professora pede a colaboração destes pois na verdade não têm 120 minutos mas somente 90 minutos. Explica que na última aula construíram uma cartolina e que nesta aula “ *cada um dos grupos vai explicar de que*

forma é que essas imagens que escolheram tem haver com sexualidade” (OE, PEC). Os alunos mostram desinteresse e estão confusos. Riem e empurram uns para os outros a tarefa a realizar (OE). A professora repete a instrução mas mesmo assim ninguém se levanta. “ *têm 2 minutos para conferenciarem e depois partilharem com os colegas*” diz a prof.. O grupo 1 reúne-se em volta do cartaz e R com ar um pouco superior começa a falar acerca de cada imagem. O grupo 2 nada faz até que J diz “ *ó, stora, o meu grupo não percebeu nada do que é para fazer*”. O grupo 3 nada faz. Todos estão alheios e desinteressados. Passado algum tempo a professora mediante a confusão dos alunos diz “ *vamos lá, eu não entendo qual a dificuldade de explicarem o trabalho que vocês fizeram... são 15h30 de um dia magnífico e estão todos com cara de enterro...e ainda por cima é sexta-feira...ainda se estivessemos numa aula de história ou matemática...é só explicar porque escolheram as imagens como símbolos de sexualidade*”. O aluno R e o A levantam-se e deslocam-se para a zona do quadro e começam a explicar as imagens: “ *nesta tivemos a ideia de pôr uma criança pois mal nascemos e ao longo da nossa vida está presente a sexualidade...só não pusemos a velhice porque não encontramos nas revistas, esta representa sedução e beleza (imagens de corpos de mulheres), esta é uma postura sexy por parte do homem*”. O grupo 2 começa “ *estas são mulheres e todas elas são sensuais, esta representa o afecto entre duas pessoas, esta é o afecto entre uma mulher e um cãozinho...* (todos se riem), *esta é um corpo de mulher, este (a)...não sei bem...é meio homem, meio mulher*”. (OE, PEC). Alguns grupos demonstram enfado na actividade (OE). No grupo 3 levanta-se o T e como não queria ir sozinho chama pela C e pela J. O T tapa a cara com a cartolina e com a mão vai apontando “ *esta é uma menina sexy a comer melancia, este é um movimento sexy de um homem ao passar a mão pelo pescoço, esta representa o afecto, esta é uma cena escaldante de um filme,..*” a professora interrompe e pergunta se as colegas que o acompanham não falam. Estas tímidas continuam caladas. Depois a prof. pede para que falem de uma imagem que tem um homem com um corpo bastante bonito. T diz que não gosta de falar de homens. O A. do grupo 1 interrompe justificando “ *não gostamos de apreciar pessoas do mesmo sexo*” (OE, PEC). A prof. questiona a razão dessa atitude e ele responde “ *não me sinto bem*”. O T aproveita e aponta para uma imagem de um homem com uma cara muito perfeita e diz “ *esta acho que representa a homossexualidade, mas como não gostamos de excluir ninguém ...*” (OE). A professora passa para a actividade de A.P nº 2 explicando que em grupo terão de construir o guião do filme, devendo contudo cingir-se ao mais importante. Devem escrever as perguntas e respostas deixando o enredo e pormenores de lado. (OE, PEC). Marca 10 minutos para a realização da tarefa. Os grupos iniciam o trabalho de forma muito empenhada, falam baixo e discutem entre si a melhor forma de o fazer. No grupo 1, discutem entre si quem faz o quê e dividem as tarefas. O R toma uma postura dócil no trabalho de grupo embora assuma uma posição de liderança até na forma como deve ser redigido “ *Boa tarde, eu sou o Bernardo...*” diz ele para que uma colega escreva. Todos os grupos estão a trabalhar de forma ordeira e pacífica. No grupo 3 o aluno I nada faz. Com ar de desinteresse, ora pousa a cabeça na mesa ora puxa o corpo para trás e olha para a janela (OE). “ *...Temos 10 minutos, vamos despachar, façam como fizemos no outro dia...*” diz o F. Durante todo o tempo o aluno I nada faz. O grupo 3 trabalha mal, são as raparigas que vão redigindo enquanto T e I se mantêm distraídos (OE). Passado algum tempo a prof. pergunta “ *está feito?*” o J diz “ *ó stora nós vamos ter de encenar? Só mais um bocadinho*”. Todos os grupos estão empenhados na tarefa. A professora vendo que estão atrasados volta a advertir “ *não vão aos pormenores...basta só as perguntas e respostas*” O R irritado bate com a mão na mesa. Revela grande empenho na actividade e quer realmente fazer um guião muito completo (OE). No grupo 2 definem a rir quem é quem. A professora diz que acabou o tempo e vai ter com o I dizendo que será ele a apresentar o que o

grupo fez. Este diz que não pois está com dores de cabeça. T se levanta-se mostrando-se à partida disposto a encenar. O resto dos elementos já se sentem à-vontade para o fazerem. Assume uma postura séria e com a J vão lendo o que fizeram. Cumprem a maioria dos requisitos pedidos no enunciado. Todos os outros grupos escutam em silêncio o trabalho dos colegas. Para surpresa de todos no grupo 1 é o B, o aluno mais calado e tímido da turma que vai ler com a colega. No grupo 2 vai também um casal, o F e a C. Todos os grupos optam por serem fiéis aos papéis indo uma rapariga e um rapaz encenar a entrevista. Depois a professora informa-os que vão ouvir a verdadeira história de Bernardo. Todos estão muito atentos à leitura feita por parte da professora. As suas caras são sérias só rindo quando chegou à parte em que Bernardo diz que a sua mulher é chefe de obras. O A do grupo 1 vai-se sorrindo aquando a leitura de todo o guião e esboça um ar de incrédulo quando se lê a parte onde há inversão dos papéis. O R assiste com ar muito sério e o T vai fazendo caras esquisitas sempre que há trocas de papéis (profissão das irmãs do Bernardo, da mulher, etc.). Acabada a leitura, estão todos calados e um pouco apáticos. Ninguém intervém. A professora entrega a parte II da ficha e pede para que reflectam nas 3 questões que são colocadas. Passados 2 minutos inicia o debate questionando o grupo turma “ *Que críticas sociais estão presentes no texto?*” “ *a escolha das pessoas pelo aspecto físico*” diz a C, “ *a procura de alguém para oferecer um salário baixo*” refere P, “ *acho que os papéis estão trocados*” comenta J, “ *... pois não é o que se vê mais...*”, “ *as pessoas que têm filhos têm mais encargos*”. A professora pergunta se uma situação como a relatada se era possível. Eles consideram que sim. “ *É indiferente*”, a prof. continua: “ *é normal os homens gastarem o dinheiro em revistas e perfumes, l?*” este respondeu “ *é normal de acontecer!*”. O A diz que “ *depende do país que for!*” “ *E que injustiças sociais encontraram?*” pergunta a professora “ *vamos pensar na nossa sociedade, há igualdade de direitos entre homens e mulheres?*” A aluna c diz que há empresas que só contratam homens pois as mulheres podem engravidar. Outro refere que normalmente a construção civil é mais para homens! A professora comenta “ *sim, na realidade as mulheres não estão tão capacitadas para estas profissões*” a aluna c diz logo “ *não concordo, prof. não é questão de capacidades...não é bem assim...as mulheres têm capacidades*”, a professora explica que concorda mas é inegável que o homem tem mais massa muscular que a mulher “ *Mas só nas profissões é que há desigualdade de direitos? E no dia-a-dia?*” A C volta a falar e a professora diz que também quer ouvir os outros. O R diz em tom de gozo “ *é que nós gostamos muito de ouvir a C a falar?*” A professora provoca “ *Quem faz os trabalhos lá em vossa casa?*” “ *o R exclama logo “ eu, limpo o meu quarto, lavo e arrumo a loiça “ uma voz diz “ eu levo o lixo” a professora brinca “ é, pois normalmente os homens levam o lixo enquanto as mulheres lavam a loiça”.* Só o R, T.e o J é contrariam dizendo que também ajudam em casa. “ *esta situação ocorre em casa mas se pensarmos bem, muitas vezes somos impelidos pela sociedade a termos certas atitudes...*” o J argumenta “ *mas durante a História, isso aconteceu...por isso...*” A professora vai para o quadro e escreve Homem e homem e pergunta a diferença. Eles dizem que é a mesma coisa e que Homem também pressupõem Mulher. A professora provoca-os para que vão ver ao dicionário qual o significado de Homem “ *Porque não escrever em vez de Homem Ser Humano?*” diz a professora. O R comenta “ *O Homem foi feito primeiro...e veja só o que conseguimos fazer de uma só costela...a mulher....imagine o que se fazia das outras....o que tínhamos?*” toda a gente ri e a prof. brinca “ *ai, R não te sabia tão religioso!*” gera-se uma discussão entre todos e a professora tem de momento dificuldade em os calar, então diz “ *Acho que vou trazer uma turma do pré-escolar, decerto portam-se melhor que vocês!*” Os alunos não reagem embora não achassem nenhuma piada ao comentário (OE) “ *Que agentes é que promovem estes papeis de homem e mulheres?*” “ *um responde “ agentes... só da polícia”* e enquanto a professora mantém o

seu discurso sobre os agentes de modelagem que influência na infância os papéis de género, outro grupo discute se é normal as mulheres estarem na polícia. A professora pergunta “ *é normal ver um primeiro-ministro ou um Presidente da República mulher?* ”. É, respondem todos em coro. O J diz “ *na polícia só se vê homens*”. Gera-se uma discussão acesa entre o que é ser normal e o que é ser frequente. O R diz que é normal ver mulheres na polícia e tanto é que elas estão lá. O J diz que são em números reduzido. O R fica irritado com o colega e diz “ *isso é outra coisa, se perguntares às raparigas da nossa turma quantas querem ir para polícia se calhar, nenhuma, mas isso não quer dizer que não seja normal, elas desde pequenas que acham que é uma profissão de homem*” (OE, PEC). As colegas afirmam que sim com a cabeça. Cada um fala para o seu lado e justificam segundo pontos de vista diferentes. A professora por seu turno discute as cores com que desde criança se vestem as raparigas e os rapazes. Regista-se um desfasamento total nos discursos. O R continua “ *até era giro ver as mulheres superiores aos homens...* ” o T exclama “ *ó pá, bebe água... isso é para ti...gostas de ser submisso*”. A professora atalha e fala de um reclame que passa na TV sobre o Euro 2004 em que de forma indirecta se fala dos papéis de género “ *vê-se um rapaz a brincar com bonecas e a menina a jogar à bola e mais tarde os papéis invertem-se*”. Continua o discurso paralelo entre eles e a professora. Esta pergunta aos rapazes “ *quantos de vós é que brincaram com a Barbie, ei?*” O R com cara de machão diz “ *eu tinha interesse era em despir as bonecas...*” todos se riem. Entretanto a professora diz que se vai fazer um jogo. Ela vai dizer uma frase e eles, com um dos três cartões (vermelho, verde ou amarelo) vão dizer se concordam, discordam ou estão indecisos. Todos ficam bastantes animados e aquando da distribuição dos cartões já os estão a levantar e a mostrar aos outros, como no futebol. A professora lê a primeira frase mas...Tocou.

#### **AUTO – AVALIAÇÃO:**

**Aspectos positivos:** “ *tinha algum receio inicialmente que os alunos não aderissem à actividade, e queria despertar a discussão, acho que não consegui de todo pois mesmo assim alguns ficaram calados. Acho que os alunos perceberam o conceito de sexualidade. Penso que eles aderiram à actividade do guião e o facto de tentarem encenar foi engraçado embora tenham escolhido rapazes para fazer o papel do Bernardo e uma rapariga para a chefe de pessoal. Mais uma vez é curioso o facto de eles acharem que realmente a história não tida nada de mal e que era perfeitamente possível ter acontecido. No entanto acho que acabaram por admitir que na nossa sociedade ainda não se afigura este cenário...*” (PEB)

#### **HETERO – AVALIAÇÃO:**

**Aspectos menos positivos:** “ *denotou-se algum desinteresse por parte de alguns alunos e verifica-se que só o aluno R é que tem poder de argumentação da sua opinião*” (PEC)

#### **Resultado da ficha de trabalho nº 4:**

No geral todos os grupos redigiram histórias com seriedade e dedicação. Excepto um aluno que não participou absolutamente em nada da actividade de grupo (o aluno I do grupo 3), todos evidenciaram dedicação e empenho na tarefa proposta. Não a redigiram com a pretensão de brincar. O quadro 2 sintetiza as diferentes redacções.

**Quadro 2 – Resumo das principais diferenças entre as histórias redigidas pelos diferentes grupos da turma 9º E**

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
<b>Situação familiar</b>	2 Filhos	2 Filhos. Mulher doméstica que trata dos filhos.	Dois filhos com uma doença grave hereditária resultante da combinação de genes dos pais
<b>Emprego anterior/ experiência profissional</b>	Chefe de secção e sub-director comercial	Trabalhou na Nestlé, no departamento de papas de bebé e na Pré-natal	Gerente de uma empresa de roupa feminina durante muitos anos. A empresa fechou devido a um incêndio.
<b>Política da empresa</b>	Contracto com a finalidade que este sirva de controlador da produção tendo de fazer inúmeros relatórios a apresentar à empresa. Terá de cumprir regras tais como as pessoas solteiras, chegar a horas, não faltar		Regaras rígidas. Não permitem atrasos, contactos coma família durante a hora de trabalho,
<b>Método contraceptivo definitivo utilizado</b>	Mulher fez uma laqueação de trompas. Por impossibilidade financeira para terem mais filhos.	Casal opta pela laqueação de trompas da mulher	Mulher fez uma laqueação de trompas devido ao problema genético do casal.
<b>Habilitações literárias do Bernardo/</b>	12º Ano de designer de roupa de bebé, irmãs também e esposa é auxiliar de acção educativa.	Apenas o 12º Ano tal como sua irmãs. A esposa tem a escolaridade obrigatória 9º Ano.	
<b>Dia – a – dia</b>		Acorda às 7h30, ajuda a mulher a cuidar das filhas, leva-as ao infantário e depois leva a mulher ao trabalho.	Acorda às 7h, leva as crianças ao Infantário, depois trabalho. No final do dia, vou buscar as crianças ao infantário e regressa a casa.
<b>Desfecho da Historia / Decisão da empresa</b>	Como apresenta um aspecto agradável e parece ser uma pessoa responsável é aceite pela empresa.	Bom aspecto, boa postura. Provavelmente fica com o cargo pois tem habilitações necessárias.	Possui uma boa imagem. Fica 1 mês à experiência. Tem um dia-a-dia conciliável com o trabalho.

#### PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

#### TURMA – 9º Y

**IMPLEMENTAÇÃO:** Professora Estagiária B – **PEB**

**OBSERVADORES:** Professora Estagiária C – **PEC** e Orientadora de Estágio – **O.E**

#### PLANO DE AULA Nº 3

A professora inicia a aula dizendo que vão retomar o jogo dos cartões que no final da última aula tinham começado. Os alunos sorriem mas não demonstram grande ânimo (OE). Depois de cada aluno ter os três cartões consigo a professora lança a primeira frase “*É natural que as mulheres sejam sempre mais carinhosas que os homens* “. Os alunos levantam o braço e a professora faz a contagem: 7 discordam (cartão vermelho), 7 concordam (cartão verde) e três estão indecisos. A professora pede para que justifiquem a sua votação. O R começa “*Eu votei vermelho porque o homem é carinhoso à sua maneira, pode pensar que não mas é ... as mulheres no geral são mais carinhosas*” O A comenta “*depende das situações*”, a professora atalha “*mas há mulheres que não são carinhosas*”, o R refere “*sim, mas é natural que as mulheres sejam carinhosas mas os homens também o são,*

*demonstram de forma diferente...são carinhosos à sua maneira...bom, nem todos...*” a professora diz “ *é uma questão de saber ser carinhosos e não uma questão de género*” E tu, B, concordaste, porquê?” O aluno muito tímido confirma que concordou mas não fundamenta. “ *És carinhoso, B?* pergunta a professora. Este encolhe os ombros e fica atrapalhado, a professora comenta “ *há rapazes que são carinhosos, és carinhoso, A?*” este responde que sim. “ *E como demonstras o teu carinho?*” O aluno responde “ *sei lá, não é tanto como as raparigas mas também sou carinhoso*”. “ *E tu I?*” pergunta a professora, “ *à minha maneira*” responde o aluno. A professora continua, “ *quantos pais não são carinhosos com os filhos? O carinho não tem haver com o género*” O R atalha “ *quando era pequeno o meu pai levava-me a passear...agora já não me passeia*”. A professora pergunta a F “ *vais fazer miminhos aos teus filhos?* “ *é claro que sim*” responde o aluno “ *E tu M, como és com as raparigas?*” (OE), “ *Há dias...*” responde o aluno, “ *umas vezes sou carinhoso outras vezes não*” (OE;PEA). A professora volta de novo à votação após a discussão. Passou à segunda questão “ **Não fica bem a uma rapariga convidar um rapaz para sair**”. O R logo após a votação diz “ *e é mesmo assim que tem de ser, é à moda antiga, as coisas devem-se manter como são. A rapariga não deve convidar o rapaz...*” o T corta e diz “ *acho que não, assim não tem interesse, não dá pica*”, “ *fica mal ... o rapaz tem aquele ar de “comilão” e à rapariga fica mal*” diz o R, “ *Porquê?*” pergunta o T “ *porque não fica bem,...*” então significa que sempre que os rapazes convidam uma rapariga é porque têm segundas intenções?” comenta a professora, “ *E tu B, o que dizes disto?*”, “ *Não concordo*” diz o B “ *ele diz isso porque é tímido*”, “ *mais uma razão*” diz a professora a brincar, “ *o rapaz pode ser tímido mas se estiver interessado não é a timidez que o vai impedir*” “ *não me parece que seja assim, R*” comenta a professora. A professora volta de novo à questão “ *então, sempre que os rapazes convidam as raparigas é porque têm segundas intenções, é?*” “ *claro que não*” comenta a aluna M. Após votação a professora lança a terceira questão “ **É muito natural que às raparigas lhes caiba as tarefas domésticas pois é inato saberem-no fazer**”. O F diz “ *é claro*”. O R começa “ *não é inato...não é que lhes caiba...* (todos se riem) ...ó stora, mas já é normal, sempre foi assim, a mulher não tem os mesmos direitos em relação aos homens, por isso é normal que lhes caiba as tarefas domésticas” diz o R. O T atalha “ *e porque é que tem de ser elas?*” o R responde “ *na nossa geração há mais homens a fazer trabalhos domésticos, eu só não sei é cozinhar... faço tudo em casa...contrariado mas faço*” a professora comenta “ *então as mulheres fazem porque têm de fazer e não porque lhes é inato...quando chega a Sábado lá vou eu limpar a casa...mas não é porque goste...e tu L o que achas?*”, “ *Eu votei amarelo porque varia de pessoa para pessoa, normalmente sabe, mas não nasce com essa capacidade, há rapazes que têm mais jeito que as raparigas*” responde a aluna. O R continua “ *numa casa onde a mãe faça tudo e o pai não faça nada, os filhos têm esse exemplo e mais tarde vão imitar*”. A professora confidencia um episódio da sua vida: “ *e se eu vos cantar uma história do meu primeiro namorado, tinha eu 16 anos...*” Um aluno fica surpreso com a idade tardia em que a professora começou a namorar. “ *... Depois de jantar ele ajudava a mãe e o pai reclamava com ele dizendo “ sai daí que ainda vais ficar maricas, isso é não é tarefa para homens”*” (OE, PEC). O R atalha “ *isso era na sua geração, já não se passa na nossa...quer também que lhe conte uma história? O meu irmão tem 9 anos, não é da minha geração e ele faz o dobro ou o triplo do que eu faço em casa*”. “ *Então não é uma característica das mulheres? Há rapazes que vivem sozinhos e têm que fazer tudo*” diz a professora. O A comenta “ *eu sei cozinhar, é uma questão de aptidão*” a professora diz “ *é uma aprendizagem*”. Procedeu-se à nova votação. “ **Os homens devem dispor de mais 1 hora de lazer, por dia, pois têm normalmente trabalhos mais pesados**” diz a professora. “ *que disparate, não tem lógica nenhuma. Os homens têm trabalhos mais pesados mas isso não tem nada haver. É mais*

*pesado mas ele está mais habituado*” diz o T. A aluna C comenta “ *discordo, não tem sentido*” . Outra aluna comenta “ *Os trabalhos dos homens são mais pesados mas há mulheres que trabalham muito mais*”. A L lembra “ *Boa, há mulheres que chegam a casa do trabalho e ainda têm o trabalho de casa para fazer*” (OE, PEC). O F diz que concorda que os homens trabalhem mais. “ *as mulheres não fazem nada ...eu chego a casa e ainda tenho de trabalhar*” , “*é, no campo*” diz o T em tom de troça. O F irrita-se e responde “ *é um trabalho como outro qualquer*” a professora pergunta ao aluno “ *quem trabalha mais? A tua mãe ou o teu pai?*” O F responde “ *o meu pai trabalha no campo e a minha, mãe no café...mas tem empregados enquanto o meu pai não*” A professora brinca com ele e diz “ *e em casa? Quem trabalha? mãe ou pai?... E tu A?* “. O aluno comenta que quem trabalha mais são os homens embora a sua mãe tenha um trabalho mais cansativo. Volta-se à votação, não se registando grandes alterações de opinião (OE). “ ***Os rapazes são mais interessados em sexo que as raparigas***” lê a professora. Num instante toda a turma se entreolha para ver como está a ir a votação (OE). O M justifica a sua concordância com a frase “ *temos que ter uma vida activa...chegamos a casa cansados...tensos ...e tem que se ter uma alegria*”. A turma ri. A P diz que concorda “ *isso vê-se mais nos rapazes...embora haja raparigas...*” “ *é, olhe como ela já mudou de opinião...ih, ih, ih*” comenta o T “ *os rapazes interessam-se mais cedo pelo sexo. Elas têm medo é da 1ª vez*”. A professora pergunta directamente à aluna J o que pensa. A aluna fica vermelha, embaraçada e não responde. O I diz que isso depende de pessoa para pessoa. O T diz “ *elas pensam só que não dizem...*”. O R comenta “ *elas também gostam...há aquelas que são viciadas e são piores que os rapazes...e há aquelas que estão sempre a inventar desculpas ...Dói-me a cabeça...*”. A C irrita-se “ *pois não és tu que ficas com a barriga...a responsabilidade é mais nossa do que vossa*”. “ *Pois não...responde o R , só se beber muita cerveja*”. O T comenta “ *engravidar? O quê não teve dinheiro para comprar contraceptivos?* “ O F diz “ *olha vai ao banco e pede um empréstimo*”. A professora comenta “ *mas a mulher não tem que estar sempre disponível para quando o homem quiser*”. O A comenta “ *a mulher não vai ter relações sexuais durante a menstruação...pode ter dores*”. A professora diz “ *em termos fisiológicos nada impede mas pode haver razões para que a mulher não se sinta bem*”. A conversa vai para as razões pelas quais uma rapariga pode recusar ter relações sexuais. A professora comenta que os rapazes que pressionam as raparigas para terem relações dão azo a que estas pensem que estes só as querem para isso. O R fica sério, baixa a cabeça e ouve a professora “ *Os rapazes devem saber esperar e respeitar a namorada, se ela está indecisa não devem pressionar*” o T comenta “ *muitas vezes não são dúvidas é medo*”. A professora fala da importância do respeito entre o casal e da importância e do tempo que têm para se conhecerem. “ *...Intimidade pressupõe conhecimento, devem saber o que cada um mais aprecia que lhe façam...*” O T diz “ *o quê? É, vou passar um inquérito?* “ a turma toda ri. A professora diz que não é preciso passar um inquérito mas simplesmente querer conhecer o outro e dar tempo para que a relação seja mais íntima “ *...Devem pensar sempre no outro e nos seus interesses, talvez assim até haja menos divórcios*” comenta a professora. Passa-se à frase seguinte “ ***A melhor prova de amor que se pode dar ao outro é aceitar fazer algo que não queremos***”. “ *Claro que não, não tem lógica, a outra pessoa fica mais contente se eu for sincero, a primeira vez é quando ela quiser*” diz o T. A aluna C comenta “ *é horrível, lá porque gostamos deles não temos de o fazer...ouvir “ se gostas de mim porque não o fazes?”* (OE, PEC). O R ouve de cabeça baixa. O A diz “ *não é uma prova de amor entregar a virgindade*” A professora questiona directamente o R “ *achas que é uma prova de amor?*”. R responde “ *não sei...até acho! ...não, estou a brincar. Nenhuma rapariga faria isso. A rapariga é sempre aquela que se atrasa na decisão...fica na dúvida. O rapaz pode querer muito...eu não faria isso, não me sentiria feliz ao ver que ela estava a*



fazer isso por mim”, “O rapaz é que tem de estar a espera” diz o T (OE), e o R responde “ é... a rapariga pode decidir-se e... depois o rapaz corta-se” (PEC). Depois de nova votação passa-se à frase seguinte: **“A decisão de iniciar as relações sexuais deve ser tomada pelo rapaz.”** O R comenta “ ela é sempre a última a decidir...é a rapariga que puxa a carroça? Não ” o T pergunta “ Qual é o mal?” A aluna J diz “ acho que devem ser os dois”, a L concorda. O A acha que não deve ser só ele a decidir. A professora pergunta “ e o rapaz? Não precisa de tempo?” O T diz que não “ Se ela quer...porque não hei-de eu também querer?” O A comenta “ é, não achas correcto... mas basta ela querer e tu vais” “ claro, não custa nada” diz o T. e o A pergunta-lhe “ e onde está o prazer disso? ”, este respondeu “ no acto, quando se faz sexo tem-se sempre prazer!” (OE). A professora passa para a frase **“A decisão de usar um método contraceptivo deverá caber à rapariga pois é ela que pode engravidar”**, “ Que achas F?” pergunta a professora, “ devem ser os dois a decidir”. Todos discordam da afirmação. O A diz “ o que me preocupa mais são as doenças”. A professora fala que a questão não é só o fazer ou não fazer, existe questões que estão subjacente ao acto sexual que podem trazer repercussões para o resto da vida comentando o caso de a rapariga poder ficar grávida. O T diz “ e daí? A rapariga fica grávida ...e o rapaz é pai, grande coisa.” O A comenta “ eu posso conhecer uma rapariga mas não vou fazer sem o preservativo” o R atalha “ podes ficar todo Sidoso”, “ Acham que é correcto só o rapaz tomar precauções? Pergunta a professora. O F diz “ Devem falar um como outro, se ele entender que é melhor usar um método contraceptivo...” (OE, PEC). Frase seguinte: **“ Só se deve iniciar uma prática sexual quando se é de maior idade”** quase todos discordam. A aluna C refere “ a rapariga pode não estar preparada fisicamente” o R acrescenta “ fisicamente e psicologicamente” O A acrescenta “ e economicamente...para o caso de correr mal pois se engravidar...” O T atalha “ se correr mal fugimos não o sustentámos...” a professora diz “ E a responsabilidade que tens como pai?” o T responde “vou para o estrangeiro” O R comenta “ se tens maturidade para o fazer também tens maturidade para o sustentar, deixavas a mulher desamparada? ”. O T comenta “ não aceitava o filho mas deixava-o com os meus pais”. O R comenta “ olha que nem todos aceitam”. A professora comenta o facto de ele ter dito que desde que uma rapariga queira ele estaria sempre pronto mesmo sem a conhecer bem e que estes actos irreflectidos podem originar gravidezes e direitos legais perante o novo ser que vai nascer pois, mesmo sem amor, ele não deixa de ser pai. Este comenta que se for um *affair* ele nem sequer sabe onde este está para este assumir a responsabilidade. A professora nega e diz que as coisas não são tão lineares. **“Uma gravidez enquadrada num casamento é mais saudável do que se for mãe solteira”** lê a professora. Logo de inicio questionam o que quer dizer mais saudável. A professora diz que deve ser entendido como equilíbrio físico e mental. O T comenta “ não gosto dessa frase, se for desejado por ambos não é necessário que sejam casados”. Após votação o R justifica a sua concordância “ é melhor para o bebé que os pais estejam juntos e crescer com o acompanhamento dos dois”. A aluna P diz “ sim era melhor para os três”. A aluna M considera que num casamento é melhor para toda a gente. A C comenta “ mas às vezes é melhor estarem juntos em vez de casarem”, “ E se um dele falece?” diz um deles.

#### **AUTO – AVALIAÇÃO:**

**Aspectos positivos:** “ antes de iniciar a aula estava receosa pois tinha medo que os alunos demorassem a arrancar com as actividades. Queria que os temas gerassem discussão como aconteceu, pois a participação deles foi muito positiva. Acho que os temas das frases foram do seu interesse pois dizem-lhes respeito nesta fase de vida. O F tem uma postura de quem está de fora a observar. Ele precisa de muita atenção para se sentir confiante a participar e acho que tem receio quanto ao que os colegas podem dizer das suas opiniões. Foi pena os olhares do T

para o R antes de cada votação da frase. Muitos alunos mostraram insegurança na votação e preocupavam-se em olhar em redor. Achei curioso o facto de a M ter evidenciado interesse em saber as opiniões do seu namorado (o R) em especial nas frases que envolviam o respeito pelo outro, sentimentos e respeito entre homem e mulher. Tenho dificuldade em conseguir retirar opiniões de certos alunos.” (PEB)

#### HETERO – AVALIAÇÃO:

**Aspectos positivos:** “a professora conseguir manter a discussão com interesse e apresentou diferentes pontos de vista” (OE)

**Aspectos menos positivos:** “ Não é possível ouvir as diferentes opiniões e ao mesmo tempo cumprir a planificação “ (PEC)

**Tabela 1 – Resultados da votação do jogo “ *Concordo ou ...Talvez não*” antes e depois da discussão com o grupo turma do 9º Y**

FRASES	ANTES DA DISCUSSÃO			DEPOIS DA DISCUSSÃO		
	DISCORDO	CONCORDO	INDECISÃO	DISCORDO	CONCORDO	INDECISÃO
É natural que as mulheres sejam sempre mais carinhosas que os homens.	7	7	3	7	8	2
Não fica bem a uma rapariga convidar um rapaz para sair.	14	2	1	16	1	0
É muito natural que às raparigas lhe caiba as tarefas domésticas pois é inato saberem-no fazer.	11	3	3	16	1	0
Os homens devem dispor de mais 1 hora de lazer, por dia, pois têm normalmente trabalhos mais pesados	13	4	0	14	3	0
Os rapazes são mais interessados em sexo que as raparigas.	7	6	4	13	4	0
A melhor prova de amor que se pode dar ao outro é aceitar fazer algo que não queremos.	17	0	0	17	0	0
A decisão de iniciar as relações sexuais deve ser tomada pelo rapaz.	15	0	2	17	0	0
A decisão de usar um método contraceptivo deverá caber à rapariga pois é ela que pode engravidar.	17	0	0	17	0	0
Só se deve iniciar uma prática sexual quando se é de maior idade.	16	0	1	14	0	3
Uma gravidez enquadrada num casamento é mais saudável do que se for mãe solteira.	1	15	1	-	-	-

## PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

### TURMA – 9º Y

**IMPLEMENTAÇÃO:** Professora Estagiária B – **PEB**

**OBSERVADORES:** Professora Estagiária C – **PEC** e Orientadora de Estágio – **O.E**

### PLANO DE AULA Nº 4

A professora chama atenção aos alunos pela forma perturbadora e desleixada com que entram e a sua postura perante as actividades que lhe são propostas (PEA, PEC, OE). Depois e em jeito de ponte com o que foi trabalhado na aula anterior de Formação Cívica – O meu Projecto de Futuro, partilha a sua história de vida (PEA, PEC, OE) Relata que sempre teve como objectivo seguir Engenharia genética e que trabalhou para tal. No 12º no nem férias teve para se preparar para os exames. Depois e em virtude de ter apanhado uma intoxicação alimentar teve de ficar Hospitalizada e não pode fazer os exames de admissão o que para ela representou uma grande frustração. Os alunos escutam-na com muita tenção (OE). *“ Ainda para agravar, devido ao divórcio dos meus pais fui obrigada a trabalhar desde muito cedo para poder ajudar a minha mãe nas despesas da casa assim como custear o meu curso”acabei por mudar de ideias e fui para Geologia e com muita dificuldade estudei e trabalhei. Demorei 8 anos a fazer o meu curso tenho 28 anos e só agora é que o estou a finalizar embora. Não tenho vergonha de ter demorado estes anos todos pois nunca desisti de me formar. Por isso quando vejo gente nova e sem grandes objectivos de vida preocupo-me. Quero mais ânimo e mais empenho”* O objectivo desta partilha era fazer uma chamada de atenção aos alunos pelo seu comportamento e atitudes reveladas na aula anterior (PEA). A professora pede para formarem 3 grupos e explica de forma rápida o que os alunos terão de fazer – actividade de A.P nº 3. Marca 15 minutos para a redacção das cartas. Os grupos que se formaram são mistos. Os grupos trabalham silenciosamente e com grande empenho (OE). Todos participam activamente nas tarefas. O aluno I que até ao momento revelou grande apatia participa pela primeira vez com dedicação (OE). Passado o tempo estipulado cada grupo lê as cartas que redigiram debatendo-se as ideias em grupo turma para cada carta. Verificou-se muitos pontos em comum relativamente à postura quanto a possíveis situações de homossexualidade. A professora não tece comentários ao que os alunos escreveram. Depois inicia o debate de forma provocatória refere *“ e tu I, quando tens amigos consegues partilhá-los com os outros?”*, o aluno diz que sim. *“ Não ficas chateado se um amigo te disser que vai sair com outro amigo?”* pergunta a professora. *“ Já me aconteceu...mas fico normal. Ficava chateado se ele tivesse combinado comigo e depois mudasse de planos “.* E Tu, M? *tens algum amigo que te seja mais chegado?”* os alunos riem-se do termo. O aluno diz que não fica chateado com os amigos. Discute-se se amizade pode levar a situações de ciúmes. *“ Eu não tenho ciúmes dos meus amigos”* diz o R. A professora partilha a sua história de adolescente e da amizade próxima que tinha com uma amiga ao ponto de uma professora lhe dizer que ela se devia afastar dessa amiga *“ pois já estava a dar mau aspecto”*. Os alunos riem e a professora esclarece que realmente se tratava de mera amizade. A professora volta à questão do ciúme existente entre amigos. O R diz *“ o meu grupo de amigos é lá fora e é complicado...as pessoas já se afastam de nós”, “ mas porquê? A amizade está a perder-se entre vós?”* pergunta a professora, *“ não stora, tem mais haver com a maneira de ser de certas pessoas”*. A professora pergunta a uma rapariga e ela diz *“ as amigas que tenho que não quisessem sair comigo eu ficava...não é chateada, mas é claro que não gostava”,* a A diz que se levar uma tampa de uma rapariga não fica chateada. A professora pergunta-lhe se ela tem uma amiga a quem conte tudo, tudo. Ela fica acanhada. O T comenta *“ a minha*

*mãe é a minha grande amiga”, “ não tens um amigo a que m contes tudo? Pergunta a professora. O aluno diz que não mas se um amigo não o convidar não fica chateado. Quando o R lê a resposta à segunda carta pelo seu grupo todos se riem. A professora fingindo que não percebe a razão do riso. Eles fazem comentários em relação à possível homossexualidade do Rafael. A professora questiona directamente um aluno o que é para si homossexualidade, “ é gostar de alguém do mesmo sexo”. Os colegas riem-se (OE). A professora pergunta “ gostar de alguém e estar atraído é a mesma coisa?” É respondem os alunos. Quando vocês se sentem atraídos por uma rapariga, significa que gostam dela?” pergunta a professora, “ Não, podemos achá-la só bonita” respondem alguns rapazes em coro, “ O gostar de alguém pressupõem um certo envolvimento de sentimentos, atracção é algo mais superficial e que pode não ter um sentimento por trás” acrescenta a professora. A C confirma o que foi dito “ eu posso sentir-me atraída por uma rapaz, até ter carinho mas não significa que gosto dele”. A professora fala que atracção é diferente de gostar. Atracção é algo mais estético, achar bonito ou não, e gostar envolve mais um conjunto de sentimentos que pode incluir a atracção mas tem mais haver com identificação da forma de ser e pensar. Entretanto o raciocínio é cortado pela expressão do R “ não sei como é possível gostar de alguém do mesmo sexo” “ já sei que te faz confusão” diz a professora a sorrir. “ Eles são doentes, por fora são pessoas...mas estão afectados...” o T concorda e acrescenta “ são doentes, o J comenta “ se gostar de alguém do mesmo sexo isso não é normal. Concordo com o R, mas acho que não é uma doença”. Gera-se uma polarização na turma, uns consideram que são doentes, principalmente rapazes e outro pólo acha que não são doentes embora não seja algo normal. A C comenta “ uma pessoa normal não se sente atraída por outra do mesmo sexo, acho que têm um problema mental”, alguns alunos riem-se e o T diz “ deviam ir ao psiquiatra”. A professora repreende-o por estar sempre a falar sem ser na sua vez (OE, PEC). “ É verdade muita gente acha que os homossexuais são doentes psicológicos mas não é verdade, a homossexualidade não é uma doença é uma orientação sexual diferentes da grande maioria das pessoas mas nada tem haver com doenças psicológicas” o R continua “ é, é tipo defeito de fabrico”. “ Claro que não R, quando achas que é provável aparecer esta orientação sexual?” pergunta a professora ao aluno. “ Não sei, talvez desde de pequenino...há rapazes que gostam de brincar com bonecas...isso vai-se adquirindo. Por várias situações são afectados e depois...” a professora esclarece “ a orientação sexual começa a definir-se na adolescência e muitas das vezes não é definitiva...se não pensem, quantos homens que são casados, pais de filhos e sem qualquer tipo de feminismos, mais tarde divorciam-se e mudam de orientação sexual? Quando falam de doença pressupões que há tratamento ou pelo menos procura de tal...mas não, não é um vírus, nem bactéria nem tão pouco nenhum mau funcionamento de algum órgão. Há sem dúvida factores (ordem social, psicológica e biológica) que induzem a orientação sexual mas nada se pode ainda comprovar quanto a esses factores”. Depois conta-lhes um acontecimento relatado pelo prof. Doutor Freitas Gomes relativo à orientação sexual de um jovem. Eles escutam com atenção, “ o rapaz fruto desses testes malucos que existem na Internet ficou a pensar que era homossexual pois a pontuação assim o dizia...nem que a orientação sexual se defina por testes como aqueles que aparecem em revistas estúpidas que brotam por aí aos montes...” Alguns alunos riram-se. O J diz “ mas, desde as primeiras brincadeiras que alguns devem já mostrar essa tendência, talvez a convivência...” a colega L diz “ acho que isso não tem nada haver, os brinquedos não têm nada haver com ser-se homossexual”, “ Bom, já vimos que não é da convivência que os rapazes têm entre si e as raparigas entre si... se não....recordam-se de na segunda aula de F.C termos assistido a formação de dois grupos distintos aqui na sala....raparigas para um lado e rapazes para outro...” diz a professora em tom de brincadeira. “ Infelizmente o que assistimos é a uma grande discriminação social dos*

homossexuais e a ida de muitos homossexuais aos psiquiatras é precisamente por isso". O R diz "ainda bem que lá vão" a professora continua "pois o tal psiquiatra vendo a génese de tal pensamento mandou o rapaz ir ao mesmo site ver se era bissexual e que depois fosse lá ...e passado algum tempo o rapaz veio todo baralhado dizer-lhe que afinal não era homossexual mas sim bissexual...pois o teste que tinha feito assim o dizia...". A professora falou do longo processo que leva à definição de orientação sexual de cada um, e que cada caso é um caso. A conversa foi levada para os transsexuais e seus maneirismos. "Mas todos os homossexuais têm maneirismos?" "Claro que não, os italianos falam muito com as mãos" diz o R. A professora passou à carta C. A professora confronta-o o grupo — com a opinião destes relativamente ao Rafael e ao Rui. Tocou

#### AUTO – AVALIAÇÃO:

**Aspectos positivos:** O aluno R já integra a diferença entre gostar e sentir-se atraído

#### HETERO – AVALIAÇÃO:

**Aspectos positivos:** "a participação do aluno R" (PEC)

**Aspectos menos positivos:** "os alunos evidenciam preconceitos para com os homossexuais" (PEC)

### RESULTADOS DA FICHA DE ACTIVIDADE Nº 3 DE ÁREA DE PROJECTO:

#### Carta A:

Querida Amigos,  
Estou sempre a ouvir falar de mulheres lésbicas...Eu tenho uma amiga que adoro. Falámo-nos todos os dias, e o meu pai diz a brincar que ela é minha namorada...Fico confusa pois na verdade admito que tenho ciúmes dela. Ontem zangámo-nos porque ela preferiu sair com outra amiga. Gosto muito dela, outro dia fomos de mãos dadas e eu pensei: "Será que gostar tanto dela é ser lésbica?" Estou confusa, ajudem-me, por favor!  
Rita Brás (13 anos)

**Grupo 1** – "a menina poderá gostar mais da sua amiga em relação às outras pessoas, ou seja, a amizade que sente por ela ser maior do que as outras pelas outras pessoas mas se acha que o que sente por ela é mais do que isso, deve falar com ela pois pode ser correspondida."

**Grupo 2** – "Cara leitora podemos dizer que não és lésbica, esse teu receio é devido a não conseguires partilhar essa tua amiga que convives diariamente com outra pessoa"

**Grupo 3** – "Rita, na nossa opinião, o facto de gostares tanto da tua amiga não significa que sejas lésbica. Trata-se apenas de uma grande amizade e carinho que sentes por ela. Enquanto que o lesbianismo é muito mais do que isso, envolve desejo sexual e amor"

#### Carta B:

Olá, chamo-me Rafael e queria-vos confidenciar uma coisa que me deixa muito perturbado...tenho um grande amigo, já de há muitos anos e, ultimamente, sinto-me atraído por ele. Não sei o que se passa comigo! Estou triste pois acho que ele já reparou que o olho de forma diferente. Tenho receio que se afaste de mim. Será que sou Homossexual? Que devo fazer?

**Grupo 1** – "Não propriamente, não podemos tirar já grandes conclusões, dou-lhe já um conselho, tente relacionar-se mais com mulheres e aproxime-se mais delas, se continuar a sentir algo por esse seu amigo é homossexual sem dúvida. Tente falar com ele e diga-lhe que é homossexual, se ele se afastar diga-lhe que não faz o seu género."

**Grupo 2** – "caro leitor, podemos concluir pelo seu relato que é homossexual. O que deve fazer é assumir pois cada um é o que é, e ninguém tem o direito de criticar a tua opção. Não tenhas receio que o teu amigo se afaste de ti pois se ele te considera como tal, não vai deixar de te falar"

**Grupo 3** – "Rafael, se admites que olhas de forma diferente e achas que o que sentes por ele é mais do que uma boa amizade, então aconselhamos-te a ter uma conversa séria com ele e diferes os teus sentimentos. Quem sabe se não ele não sente o mesmo por ti? Não tenhas medo de falar com ele, vai em frente!"

#### Carta C

Olá amigos, Escrevo-vos pois estou desesperado, na escola todos me chamam maricas. Não entendo, porquê! Gozam comigo e insultam-me. Penso que é por eu gostar de andar mais com as raparigas..., mas não gosto de jogar à bola, nem de andar aos encontros. Considero que os meus colegas da turma são uns brutos e só se sabem gabar de que comem todas as miúdas...não acredito, são uns mentirosos! Estou confuso, já dou comigo a olhar ao espelho para ver se tenho maneirismo de gay...Como se sabe?

Rui (16 anos)

**Grupo 1** – *“Não, necessariamente, apenas tem atitudes diferentes das outras pessoas, isso é normalíssimo. Nem todas as pessoas são iguais, tudo depende da maneira de ser de cada um. Apesar de ter indícios gay não se preocupe. Tente aproximar-se mais dos rapazes para não perder amigos, pode ser que deixe de ser gozado e que eles vejam que foram injustos consigo.”*

**Grupo 2** – *“ Caro amigo, podemos certificar desde já que não és gay, apenas tem interesse de querer saber um pouco mais sobre o lado feminino e não há mal nenhum nosso, pelo contrário, tens de ignorar os outros e continuar como és”*

**Grupo 3** – *“Rui, o facto de teres atitudes que não têm nada a ver com os rapazes da tua idade não significa que sejas maricas. Pode apenas significar que tens uma mentalidade mais adulta do que a maioria dos rapazes da tua idade. E se quiseres que te deixem em paz, ignora-os pois sabes que é mentira.”*

#### PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

**TURMA – 9º Y**

**IMPLEMENTAÇÃO:** Professora Estagiária B – **PEB**

**OBSERVADORES:** Professora Estagiária C – **PEC** e Orientadora de Estágio – **O.E**

#### PLANO DE AULA Nº 5

Os alunos entram na sala de forma calma. A professora distribui os alunos por 4 grupos originado que fiquem sentados de forma diversa ao habitual. A professora entrega a actividade nº 4 e explica que vão ter de ler a história da Luísa e do Pedro e de decidir em agiu pior nesta história atribuindo-lhe a pontuação de 5. Os alunos mostram-se interessados e o I pela primeira vez trabalha em grupo com empenho (OE). Enquanto os alunos lêem a história valorativa a professora constrói no quadro da sala de aula uma tabela de forma a colocar posteriormente as pontuações atribuídas pelos alunos. No grupo 1 a C considera que quem agiu pior foi a Luísa mas o resto dos colegas não concorda. No grupo 3 discute-se com calma quem agiu pior e melhor. Nem todos os alunos trabalham em grupo, o R e o T brincam (grupo 2). A professora lê o texto. Todos riem quando a professora lê a frase “ *se me amasses...*”, pois assemelhou-se a outra expressão. Depois pede para lerem os desfechos das histórias. Todos os grupos incluem no desfecho a opção pela manutenção da vida do feto. Depois de todos os grupos lerem, o F comenta “ *ei, para eles todos, o Pedro aceita tudo*”, o R comenta “ *nem que o Pedro tenha alguma idade para aceitar...vai é deixá-la*”. A professora pede para se explicar melhor, “ *Com 15 anos não pode comprar casa nem tão pouco trabalhar*”, o F atalha e diz “ *tem os pais*”, “ *e os que não assumem os filhos?*” questiona o R (PEC, OE). A P comenta “ *e nem todos os pais tem de arcar com as irresponsabilidade dos filhos...se o Pedro tem maturidade para ter relações sexuais, tem que ter maturidade para assumir as suas atitudes*”. A professora diz “ *costuma-se dizer que fazer não custa... e quem os tem que os ature, sabiam que Portugal é o segundo país da comunidade europeia com maior taxa de gravidez na adolescência?*”. A professora pede para que digam a ordenação das personagens e que justifiquem. A C do grupo 1 diz que o grupo considerou que quem agiu pior foi a Luísa porque se submeteu ao que o Pedro queria indo contra os avisos da professora (PEC, OE), “*será que foi uma atitude correcta por parte da professora?*”, “ *sim, ela avisou-a que era muito jovem mas podia ter feito mais... dizer-lhe não faças já*” “ os colegas riem com esta última expressão. “ *Mas há colegas teus que acham que a professora foi a menos culpada*”. O T e o F dizem quase em uníssono “ *a professora não tem nenhuma obrigação*”, “ *pois eu acho que se a Luísa foi ter com a professora a pedir ajuda, a sua função era ajudá-la da melhor forma*” disse o R. O F em tom de gozo diz “ *é...talvez até lhe comprar preservativos...*”, “ *não, mas fala-lhe dos métodos contraceptivos, das D.S.T, falar de sexualidade, etc*” diz o A. “ *O que a professora disse não é resposta*” comenta a aluna C “*ela poderia dar algumas*

*respostas para tirar as dúvidas que ela tinha sobre sexualidade*". O T com ar de gozo diz " *dizer à Luísa, olha queres que faça por ti?* ". A professora chama-o à atenção pelo seu comportamento assim como o dos colegas. Depois tenta desmontar a ideia que a professora não tem culpa e dá exemplos da forma como a professora podia ajudar se a aluna também colaborasse. O R diz " *assim como está a dizer é difícil de classificar pois todos têm culpa*". (PEC, OE). A M diz " *só aconteceu porque ela quis, se não quisesse não tinha tido relações*", a L atalha " *mas para não ter relações teria de ficar contra o namorado e se calhar ela não queria isso*" (PEC). A professora pergunta " *há idade para se iniciar relações sexuais?* ", " *só depois do casamento*" diz o T com cara de gozo. A professora explica que dizer uma idade concreta talvez não seja o mais adequado mas que se deve pensar bem e em tudo. A M suspira e olha para o seu namorado, o R (OE).

A professora questiona a aluna " *achas que a Luísa agiu bem, M?*", a aluna responde que aconteceu porque ela assim o quis " *é certo que foi um bocado pressionada mas mesmo assim, se não queria não devia ter feito*". A professora pergunta directamente a outra aluna como agiria se estivesse na posição da Luísa. A aluna diz " *se calhar agiria da mesma forma que a Luísa...poderia ceder...talvez procurasse alguém para conversar*". A professora diz " *mas devias tomar precauções!*". A professora pergunta a um aluno qual a sua opinião mas este brinca e nada diz. Esta chama um grupinho à atenção " *vocês estão sempre na brincadeira e no corte... ninguém debate ideias, se for preciso são os primeiros a cair numa situação desta...é... realmente se não ouvem não podem debater, vivem como uns cordeirinhos...*" o aluno então diz " *a Luísa para mim tem menos culpa porque foi pressionada*", e o J " *para mim foi os pais do Pedro que tiveram culpa. Foram desleixados na sua educação*". A C atalha " *mas se tivessem dúvidas deviam procurar saber outros métodos, tinham a obrigação de a ajudar, afinal é filha*". Depois fala-se da educação e do diálogo entre pais e filhos. Muitas vezes as situações repetem-se. " *Os filhos queixam-se dos pais mas quando são pais também têm dificuldades em falar com os filhos sobre certos temas*" diz a professora. " *Se voltassem a ordenar, mantinham a vossa opinião?*" a globalidade da turma diz que sim com excepção do J que diz " *trocava o Pedro com os pais da Luísa, isto é, dava 3 ao Pedro e 4 aos pais da Luísa*". A professora distribui a segunda actividade prevista: a banda desenhada da gravidez na adolescência. Pede para que em grupo analisem as frases. Depois pergunta ao B " *qual a expressão que te parece mais comum?*" e este responde " ***ela que tome cuidado, o problema não é meu***", " *e concordas com esta afirmação?*" pergunta a professora, " *Não, a responsabilidade é dos dois*" (PEC, OE). Outro aluno também concorda com o que o colega disse. O grupo 1 considera que é " ***essas coisas só acontece às outras***" e " ***é a primeira vez, por isso não há perigo***". A professora pergunta a uma aluna o que pensa sobre esta expressão " *não é verdade mas muitas raparigas pensam assim*". O T comenta " *não concordo com a expressão* " ***deixa isso comigo, na altura eu tiro fora e tudo bem***"... *é muito arriscado*", " *não sei se tirará... mas nem sempre há consequências, se tiverem cuidado*" diz o R. A professora explica que realmente é errado pois as secreções que são emitidas pelo pénis antes da ejaculação já contêm espermatozóides sendo portanto muito arriscado fazer isso. A professora pergunta o que lhes parece a expressão " ***acho que ela toma a pílula***", o R diz que ele já devia saber antes de o fazer. Depois a professora passa para a parte B lendo a frase " ***o meu pai vai ficar orgulhoso de mim***" e comenta com a turma que antigamente os pais levavam os filhos às prostitutas para que eles se iniciassem ...não era visto com bons olhos um rapaz ser virgem. Um aluno diz " *talvez com uma mulher experiente seja melhor na 1ª vez ...e se a rapariga estiver indecisa, talvez até seja mais rápido...*". Todos os colegas reclamam a afirmação do colega acabando este por dizer " *mas comigo não*". O F comenta " *acho que as pessoas devem ter paciência*". Gera-se confusão e conversas

paralelas entre os alunos. A professora fica aborrecida com tal atitude e dizendo " *eu não tenho a mínima vontade de continuar, está a custar-me prosseguir com os vossos risos e brincadeira, será que alguém consegue debater alguma coisa neste ambiente?* A professora coloca o filme. Tocou.

#### RESULTADOS DA FICHA DE ACTIVIDADE Nº 4 DE ÁREA DE PROJECTO

##### Questão 1.1- Classificação atribuída às diferentes personagens da História Valorativa pelos diferentes grupos do 9º Y

GRUPOS	LUÍSA	PEDRO	PROFESSORA	PAIS DA LUÍSA	PAIS DO PEDRO
Grupo1	5/4*	4/5*	1/3*	3/2*	2/1*
Grupo2	2	5	1	4	3
Grupo3	2	3	1	5	4
Grupo 4	1	4	2	3	5

Nota: atribuição de 5 a quem agiu pior. \* - Opinião diferente de uma colega em relação ao resto do grupo.

##### Questão 1.2 – O Desfecho da História Valorativa

**Grupo 1** – A Luísa ficou grávida e quando lhe contou o Pedro disse que a culpa era dela e queria que ela fizesse um aborto. Com o passar do tempo, a barriga começou a crescer e os pais dela notaram. Decidiram ir falar com os pais do Pedro. Estes disseram que não sabiam de nada reagindo muito mal à gravidez da Luísa. Apesar de tudo, o Pedro foi-se habituando à ideia de ser pai e assumiu o filho.

**Grupo 2** – ambos os pais não aceitaram a gravidez e a Luísa teve de sair de casa. Esta sabia que iria ser complicado mas a última coisa que queria fazer era um aborto. Então procurou uma clínica de apoio a mães adolescentes. Quanto ao Pedro era um imaturo e irresponsável mas perante a situação amadureceu e deu o apoio necessário à namorada e ao filho, aceitando-o. Com bastantes dificuldades conseguiram criar e amar o filho como quaisquer outros pais.

**Grupo 3** – Os pais do Pedro e da Luísa ficaram chocados e reconheceram que deviam ter falado com os seus filhos sobre sexualidade. O Pedro assumiu o filho e para o sustentar teve de ir trabalhar.

**Grupo 4** – A Luísa tentou esconder a sua gravidez aos pais, mas com o passar do tempo estes descobriram. O Pedro ficou muito feliz ao saber que ia ser pai mas também um pouco preocupado com a reacção dos pais. Os Pais da Luísa ficaram um pouco atribulados, mas na realidade é seu neto e...sangue do seu sangue. No caso dos pais do Pedro, estes ficaram surpreendidos e deram um sermão mas como não adiantara de nada, pois acabaram por aceitar o seu neto.

#### PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

##### TURMA – 9º Y

**IMPLEMENTAÇÃO:** Professora Estagiária B – **PEB**

**OBSERVADORES:** Professoras estagiárias A e C: **PEA, PEC** e Orientadora de Estágio – **O.E**

#### PLANO DE AULA Nº 6

A professora faz uma pequena explicação quanto ao que pretende com a actividade nº 5 parte B de A.P: mitos e crenças na adolescência. Pede para formarem 3 grupos de trabalho e diz que têm 5 minutos para fazer a tarefa proposta. Os grupos dispersam-se um pouco, brincam o que faz com que a professora vai indo de grupo em grupo controlando o trabalho e tirando possíveis dúvidas. Verifica que há colegas de grupo que nada fazem e alerta-os para que o trabalho tem de ser feito em grupo " *estou a ver que há grupos que estão a trabalhar enquanto outros estão somente a brincar...*". Os alunos depois da advertência começam a trabalhar (OE). A C do grupo 2 repreende os colegas " *pronto, vamos fazer isto, tá?*" toma a iniciativa e começa a trabalhar com a colega M (PEA). Ouvem-se expressões resultantes da discussão no grupo: " *É pá escreve que esse tem a mania de que é o maior*", " *se ela quer ser a rapariga mais popular da escola é uma inconsciente*" diz uma aluna do grupo 2. " *aqui é egoísmo*" diz o R. Passado algum tempo a professora pergunta se já estão preparados para o debate. " **O meu pai vai ficar**



**orgulhoso de mim**” que pensamento está subjacente a uma frase como esta? “. O aluno A diz “*decadência*”. A professora pede para que explique porque não entende e o aluno diz que à falta de algo melhor se lembraram dessa palavra. A aluna P diz que orgulho pois ele achou que o seu pai iria ficar orgulhoso. O A comenta “*ao menos o pai dele já sabe que ele não tem tendências...*”, todos os grupos dizem que o filho tem necessidade de se afirmar junto do pai. “*porque será que o filho tem necessidade que o pai tenha orgulho nele? Não vos parece uma visão um pouco machista?*”. O R comenta “*talvez por achar que o pai não tem orgulho nele. Não acham que há uma necessidade de afirmação e reconhecimento do filho junto do pai?...e se fosse uma rapariga?*”, “*o pai não tinha orgulho ...até diria que era uma oferecida!*” diz o aluno. A professora fala da diferença de tratamento e educação por parte dos pais entre rapaz e rapariga. “**Sou a única do grupo que ainda é virgem**”, o grupo 2 diz que este pensamento é revelador de um complexo de inferioridade por parte da rapariga. A L diz “*ela sente-se triste por ser virgem*”. A professora diz “*então temos um grupo em que a grande maioria já teve relações sexuais e uma que não e por isso sente que é diferente. Neste caso, como é vista a virgindade?* (PEA, PEC, OE). Ninguém responde e a professora continua “*se ela disser: tenho 20 anos e sou virgem!*”, o R diz “*eu perguntava se ia para freira ou se não sai à noite?*”, o T atalha “*eu diria não desfrutas do prazer de estares viva*”. Bom, até parece que ser-se virgem é como ter uma doença! E uma jovem que perde a virgindade aos 15 anos? Já desfruta do prazer de estar viva?” pergunta a professora. Os alunos olham a professora. Esta continua “*a idade não é o mais relevante, não acham? Se calhar aos 20 anos ela ainda não encontrou a pessoa ideal, que ama*”, “*uma rapariga não vai perder a virgindade aos 20 anos!*” diz o T com voz de chateado. “*Porque não? O ser-se virgem é quase visto como uma repulsa por ti, porquê? Cada um é que, em consciência deve ponderar quando deseja ter relações sexuais, não é uma moda em que todos têm de ser iguais...*” comenta a professora. O aluno fica calado (OE). E quanto à expressão “**a malta vai morrer de inveja?**” continua a professora, o T diz “*ele é exibicionista*”, “*porquê?*” ele responde “*porque tem a mania... é convencido!*”, o A diz “*é uma demonstração de que é o maior*” e o J atalha dizendo “*ou não!*” (PEA, PEC, OE). Nesta discussão muitos grupos estão apáticos, faz muito calor na sala de aula. A professora fica aborrecida pela pouca participação e pelo ar apático da maioria dos alunos e comenta “*realmente se vocês têm esta postura...chegamos a Agosto e ainda estamos aqui a falar de educação sexual...vamos lá! e a expressão “**vou vingar-me do meu pai, ele vai ver**”?* (OE), uma aluna refere que é um pensamento de vingança. “*Mas o que levará uma rapariga a levar a virgindade como meio de vingança?*” questiona a professora. O T diz “*insanidade mental*”. Duas alunas dizem “*talvez imaturidade*”, a professora comenta que realmente é um meio estranho para atingir esse fim, poderá ser uma atitude de chocar e provocar os pais mas talvez uma chamada de atenção. “*Que tipo de pai será este?*” os alunos não respondem à questão. O M diz “*mas ela podia fazer e não precisava de dizer ao pai*”, “*sim*”, diz o R, *mas o objectivo dela era mesmo vingar-se do pai. Tive na minha família um caso destes, professora, uma minha prima namorava com um rapaz que não era lá boa peça... andava metido na droga, é claro que os meus tios não concordavam com o namoro e ela decidiu engravidar, como vingança para mostrar ao meu tio que ele não mandava na vida dela. O namorado acabou por deixa-la*”. Toda a turma presta muita atenção à situação que o colega está a contar. “*Realmente estas situações acontecem no dia-a-dia, o querer confrontar os pais pode levar a caminhos errados!*” diz a professora (PEA, PEC, OE).

“**Se ela quer, porque não? Uma a mais para a colecção**”, Ivan, que te parece? Egoísmo...não sei stora”. A C diz “*ele só pensa nele, ela até pode querer mas de uma forma especial e ele não, é só mais uma*” “*ou então ele é um gabarolas*” diz o T. No final todos dizem que é uma atitude machista. Toda a turma está envolvida na discussão

(OE). “ e acham que o rapaz está preocupado com a qualidade do relacionamento?” pergunta a professora. Eles dizem que não. A professora continua “ parece que o que lhe interessa mais é o número e não a qualidade do relacionamento nem a própria rapariga”.

“ **Eu não estava à espera que isto acontecesse**”, uma aluna diz “ é sinal de ignorância, acha que nunca acontece”, o R atalha “ mas acontece!”. A C comenta “ ela até pode ceder devido à pressão da outra pessoa”. A professora deixa a questão no ar “ mas não soa um bocado a desculpa? a irresponsabilidade? Deixa que aconteça e depois diz que não estava à espera! que não queria que acontecesse? (PEA, PEC, OE) ”. Os alunos voltam a estar irrequietos e distraídos (OE). A professora diz “ isto hoje está difícil...que se passa com vocês?”, um aluno comenta “ é do calor”. A professora lê a frase seguinte “ **se eu não for chamam-me maricas**”. Um aluno diz que o rapaz está inseguro e justifica “ está inseguro quanto à sua orientação sexual”. Os colegas dizem que ele tem falta de personalidade e é certamente influenciável. A professora comenta que uma pessoa que esteja segura quanto à sua sexualidade não se vai importar com o que dizem. Entretanto o A vira-se para outro colega e entre dentes comenta “ olha para ele (aponta para a figura e ri) está mesmo a virar o ...”, o aluno não termina a frase mas o colega desata a rir (OE). Quanto às expressões “ **se eu não digo que sim, ele arranja outra namorada**” e “ **o que dirá ela se eu não quiser**”, os alunos associam a sentimentos de insegurança e pouca capacidade de dizer Não por parte dos parceiros. A professora comenta que certamente não há abertura no relacionamento nem compreensão perante um Não, lançando a questão “será que a relação sexual não está aqui como uma moeda de troca”. Uma aluna comenta “ mas o pior é se ela dá e depois ele vaza”. O T diz “ se ele não quer é porque é gay”, a professora pede que justifique tal afirmação, “ se ela quer ... e ele não...é estranho” a professora diz que ele pode não querer por não ter a certeza do sentimento por ela, “ pode haver muitas e variadas razões para não se querer ter relações sexuais com uma determinada pessoa “ , uma colega diz “ em ambos os casos eles estão a renegar-se para segundo plano” (PEA, PEC, OE). O aluno apesar do contexto parece manter a sua ideia (OE). Quanto à expressão “ **quero ser a rapariga mais popular da escola**” um aluno ri e diz “ acho que não é por isso que vai ser famosa”. A professora pergunta se eles acham que a rapariga se valoriza e uma aluna diz que sim “ quer ser famosa no mau sentido”, “ e é convencida” diz outro. Machismo, medo e insegurança é dito pelos alunos para a expressão “ **assim ela não vai namorar com os outros**”, “ e sentimento de posse, não há por parte dele?” os alunos concordam acrescentando, “ele quer marcá-la”, uma aluna comenta “ há homens possessivos e matreiros...chegam a enganar as namoradas para ver se elas caem...por exemplo, mandam mensagens a fazer de conta que é um tipo interessado e marcam um encontro para depois ver se a namorada é fiel...”. A professora diz que é pura ilusão porque ninguém prende ninguém com uma gravidez. “ **Vou ter um bebé só para mim**” as alunas associam infantilidade, egoísmo e sentimento de posse. A professora acrescenta o termo irresponsabilidade pois “ não pensa em tudo o que poderá acontecer daí para a frente”. Os mesmos sentimentos são associados à expressão “ **assim ele vai ficar comigo para sempre**” acrescido de obsessão, a professora acrescenta “ o filho para ela é secundário, ela só quer é o namorado” (PEC, OE). A frase “ **o meu pai vai ver que já não sou criança**” gerou a admiração dos alunos tendo um exclamado “ mas como é que ela pensa que consegue criar o filho sem a ajuda dos pais?”, “ é imaturidade e vingança” diz o T. “ **vou provar que sou macho**” foi associado a atitudes de machismo e “ **quero ver se ele gosta de mim**”, como um sentimento de desconfiança e uma tentativa de colocar à prova a namorada. A professora pergunta ao aluno R “ não achas que é uma forma de fazer chantagem? Mais uma vez a moeda de troca?” (PEA, PEC, OE). Ele sorri, olha para a namorada e diz “ talvez” (OE).

A professora diz que agora vão ver um filme sobre uma gravidez na adolescência. Informa que se trata de um caso verídico como vão poder verificar. Pede que o vejam com atenção para depois debaterem. As raparigas da turma estão muito atentas embora um grupo de rapazes não liguem e mantêm-se distraídos, em especial o I. No início, alguns comentam que o sotaque do rapaz é estranho e que por ser lento a falar parece que está drogado. A meio do filme já estão atentos. Acabado o filme a professora pergunta ao F qual a primeira impressão com que ficou do filme, este responde “ *não fiquei com nenhuma impressão, isto acontece em qualquer idade*”, “ *e tu I, com que ideia ficaste do filme? será que todas as adolescentes que engravidam tem um final como este?*” Não” e o F acrescenta “ *a maioria não têm o apoio dos pais*”, o I diz “ *e optam pelo aborto*” e uma colega diz “ *também nem todos os rapazes assumem*”. A professora fala da importância de o casal se conhecer bem e dar tempo ao tempo no mesmo conhecimento, “ *mas o filme relatava um final feliz mas nem sempre isto acontece e que poderia não ser este o final*. Relembra que no filme a rapariga admitiu não ter um relacionamento muito próximo com o namorado quando iniciaram as relações sexuais, nem tão pouco se tratava de um namoro muito estável. A professora relembra que no filme, o namorado inicialmente não queria o filho por medo, “ *sabia o peso da responsabilidade de criar um filho...afinal uma criança ocupa o tempo inteiro, não se pode tirar férias de um filho e depois a mulher pode ficar com depressão pós parto*”. Um aluno diz que isso é muita lamechice pois antigamente as mulheres tinham 12 filhos e não tinham depressões, a professora comenta “ *sim, mas não te esqueças que nas famílias numerosas são sempre os filhos mais velhos que tratam dos mais novos e o tipo de vida era completamente diferente*”, o aluno continua “ *mas as mulheres têm sempre a opção de ficar em casa a tratar dos filhos*”. As colegas da turma reagem e dizem que ele tem um discurso machista “ *para ti as mulheres é para estar em casa a cuidar dos filhos e a arrumar a casa*”, ele defende-se dizendo que também sabe fazer as lidas caseiras. A professora pergunta ao T o que ele faria numa situação como a do filme, ele diz “ *fugia para o México...estou a brincar assumia... que poderia fazer? mas a minha mãe é que tratava do bebé*”, o J comenta “ *muitas das raparigas não têm forças para lutar contra tudo e todos e não recorrerem ao aborto*”. Tocou

#### **AUTO – AVALIAÇÃO:**

**Aspectos positivos:** “ *Empenho para que a sessão fosse mais dinâmica*” (PEC)

**Aspectos menos positivos:** “ *O desinteresse demonstrado por parte dos alunos, que faz com que o debate não fosse tão produtivo. Penso que por vezes alguns alunos se calaram porque mesmo que inconscientemente concordavam com as afirmações, isto porque quando as coisas nos parecem muito absurdas há tendência a desmenti-las rapidamente, mesmo sem saber fundamentar*” (PEC)

## PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

**TURMA – 9º Z**

**IMPLEMENTAÇÃO:** Professora Estagiária C – **PEC**

**OBSERVADORES:** Professora Estagiária A e B – **PEB, PEA.**

### PLANO DE AULA Nº 1

A professora pergunta “ *depois da aula de apresentação o que é a sexualidade?*” (PEB). O aluno S “ *é o que nós transmitimos aos outros, o nosso modo de agir*”, o aluno F refere “ *é a atitude...não sei bem...é a ciência, o estudo do nosso nascimento, mais ou menos, porque é graças à sexualidade que nós nascemos e nos reproduzimos*” (PEA, PEB). A professora questiona “ *será que sexualidade e sexo é a mesma coisa?*” (PEB). A aluna S diz “ *sexo é o acto em si e sexualidade é um conjunto de circunstâncias ...e sentimentos...*” o aluno F atalha “ *já ouvi dizer que o carinho e o amor são sexualidade e não sexo*”. (PEA, PEB). “ *Vamos agora fazer um jogo como fizemos na última aula*” diz a professora. “ *É uma chuva de ideias mas não é com a palavra educação sexual mas com Sexualidade é...*” escrevendo no quadro. Surgem diversas palavras ditas por diferentes alunos tais como: atitudes, sentimentos, responsabilidade, opinião, carinho, sexo adolescência, divertimento, amor, amizade, dívidas, sensações, respeito, escolha... a prof. pergunta “ *Posso pôr uma?*” e escreve homossexualidade. Em seguida, a aluna D diz “ *“ escolha é a orientação sexual, ser ou não ser homossexual, forma de vestir, etc.)* Logo após isto sugeriram escrever orientação, educação, aprendizagem, sadomasoquismo, viver, vida, obsessão, bissexual, métodos contraceptivos (PEA, PEB). Os alunos vão sorrindo. Um aluno refere mórbido e logo a seguir outro diz obsessão, acabando a professora por escrever este último. Outro diz “ *ninfomaniaco*”, o que leva a que a aluna C pergunte “ *O que é isso?*” o F apressou-se a dizer “ *é alguém que é maluco por...*” gerando gargalhada geral por parte dos colegas (PEB). O aluno T pergunta “ *o que são desvios sociais?*” a professora diz “ *por exemplo, a pedofilia, prostituição...*”. Entretanto o ritmo da aula foi cortado com a entrega de um papel sobre as provas de aferição. A aluna D pergunta “ *E sadomasoquista?*” o aluno F “ *Então se uma pessoa não se diverte a fazer sexo, diverte-se a onde?* “ *Então sadomasoquismo é psicológico porque há pessoas com fantasias...*” o F. “ *Uma pessoa diverte-se a reproduzir-se?* A aluna D volta à carga “ *o que é sadomasoquismo?* O E. esclarece “ *são aqueles mens que vão àquelas meninas e dão-lhe com o chicote*” Risos no grupo. O F. “ *há gente que se diverte?*” A aluna G. diz “ *são maluquinhos*” (PEB). O F. e a D. dizem que é necessário afecto para haver reprodução “ *duas pessoas que fazem amor têm que ter afecto, no próprio acto tem que haver*”. Outros dizem que não é necessário afecto para haver reprodução. A aluna S para justificar a inclusão do afecto no sócio-cultural diz “ *uma criança que nasce no meio de uma família fria também fica fria, por exemplos os alemães*”. O F “ *não concordo, os alemães são frios para os estrangeiros e não com eles próprios.... Afecto é um sentimento forte...não deve estar no sócio-cultural*” a G diz “ *se não é algo que se possa ensinar não deve ser incluído no S-C*” Mas as suas manifestações podem ser ou não culturais.” atalha a prof. Depois passa-se ao debate do termo obsessão e o aluno F diz que é psicológica “ *uma pessoa pode ter uma obsessão física por uma pessoa que não conhece*” “ *O quê, não pode ser*”, “ *quando passa uma rapariga na rua posso ficar obcecado...se eu ficar obcecado pela S. não me reproduzo, isto é psicológico*”. A S não concorda que esteja no sócio-cultural, como é um sentimento deve estar no biológico. Quanto à homossexualidade também aqui se regista opiniões diferentes, deve ser incluído no sócio-cultural porque os homossexuais são descriminados, no Biológico-Reprodutor porque os homossexuais também fazem sexo. Quanto ao termo atitude deve ser incluído no

psico-afectivo e S-C pois a sociedade também controla as atitudes (PEA;PEB). Também o termo amor é alvo de diferentes inclusões e opinião. Quanto às D.S.T o aluno E justifica a inclusão no S-C pela descriminação a que as pessoas estão sujeitas, *“como se pode apanhar no acto sexual também é biológico”*. Quanto ao respeito, após discussão da inclusão nos diferentes domínios o aluno T diz *“respeito tem de ser em todos, principalmente em questões de virgindade”*. O F acha que o termo sexo abrange todos os domínios. Ninguém discorda. A professora optou por não ouvir as outras palavras e pediu para resolverem a questão 2 da ficha de actividade nº 1 – definição de sexualidade. (PEA, PEB). Num grupo discute-se o que é: diz o F *“é a forma de viver, de nos sentirmos”* a D diz *“é tudo o que nos rodeia, é o modo como nos sentimos, pensamos e agimos”*, e G refere *“somos influenciados como a sociedade nos vê”*. Após a leitura do acetato 1 a S. diz que *“sentimos sexualidade desde o ano zero da nossa vida, há já afecto no embrião, mesmo antes de nascermos”*. Os diferentes grupos lêem as suas definições. A professora confronta-os com a definição do acetato 1 (definição da O.M.S). A aluna S comenta *“sentimos sexualidade desde o zero anos. Há afecto da mãe para o embrião e deste para a mãe, mesmo antes de nascermos”*. A professora pede ao aluno E. para ler, dizendo que realmente a sexualidade está em tudo o que fazemos, que *“ela influência a nossa maneira de pensar e agir e isso, transforma-se na maneira de sermos.”* Depois inicia a exploração do acetato 2 e 3 questionando *“O que vos fazem sentir estas imagens?”*. Na primeira são referidos os termos amor, carinho, ternura com a mãe. Na figura 2, aprendizagem, amor por si próprio e pelos seus pais. A professora refere que com a entrada de uma criança para a escola, a relação abre-se aos outros, surgem os amigos e começa haver os primeiros flirts e namoriscos. Na fig. 4 surgem as palavras companheirismo, respeito, amor, o aluno F diz *“se calhar as primeiras relações sexuais...a sexualidade não escolhe idades, vai desde que nascemos até que morremos”* (PEB). O aluno F e R riem com ar de cumplicidade (PEA). Depois a professora pede para que digam simplesmente uma palavra, olhando para as imagens do acetato 3. Na primeira imagem (duas crianças a comer do mesmo gelado) surge: amizade, partilha. Na segunda, noivado, um flirt, na 3ª romance, paixão, amor, na 4ª amor, divórcio, trabalho...a professora atalha *“vocês não acham que ela está com uma roupa sexy?”* o F. responde *“Só se for sexy nos anos 60...”* risos de todos os colegas. Às 18h18 a professora propõe a actividade dos cartazes. Um grupo de alunos pergunta à professora se podem colocar a imagem do beijo da Madonna e da Britney Spears que vem numa revista. A Prof. diz-lhes que podem colar o que quiserem. Tocou. A professora pede para pararem com a actividade e escreverem o sumário.

#### **AUTO – AVALIAÇÃO:**

**Aspectos positivos:** *“foi rica a troca de ideias e opiniões e houve grande participação da turma nas actividades. De início o alunos estavam muito calados e acho que só mais para o final da chuva de ideias é que se libertaram. A actividade do cartaz resultou bem e acho piada o facto de verem imagem de revistas de corpos nus e pedirem-me se podiam as colar no cartaz.”* (PEC)

**Aspectos menos positivos:** *“é pena que um grupo restrito de alunos participem oralmente na troca de opiniões”* (PEC)

#### **HETERO – AVALIAÇÃO:**

**Aspectos positivos:** *“todas as actividades correram bem. Quando se fala de virgindade os alunos ficam todos atentos. As definições que estes alunos da turma dizem de sexualidade são abrangentes e ricas. Foi curiosos o facto de eles reconhecerem a sexualidade como algo presente em toda a vida e que vai muito além do sexo”* (PEA)

#### **RESULTADOS DA ACTIVIDADE Nº 1**

Grupo 1 – é um conjunto de sentimentos, acções, atitudes, forma de pensar, a partir do momento em que se começa a sentir a sexualidade.

Grupo 2 – é um conjunto de sentimentos e atitudes de cada um que envolve a sociedade, e os padrões normais que ela segue. Envolve responsabilidade, respeito por nós e pelos outros, é a forma como pensamos.

Grupo 3 – é tudo o que nos rodeia, é a forma como pensamos, agimos e vemos, influenciados pela forma como a sociedade nos vê.

Grupo 4 – é uma forma de expressar os nossos sentimentos, receios, é dar e receber carinho, uma forma de tocarmos e sermos tocados, enfim é tudo o que somos.

#### PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

##### **TURMA – 9º Z**

**IMPLEMENTAÇÃO:** Professora Estagiária C – **PEC**

**OBSEVADORES:** Professora Estagiária A e B – **PEA, PEB**

#### PLANO DE AULA Nº 2

A professora entrega as cartolinas para que os grupos pudessem apresentar o trabalho realizado na última aula (PEB). Estes discutem entre si o significado de cada imagem. Durante a apresentação do trabalho de grupo registam-se as seguintes expressões como fundamentação da escolha das imagens: O grupo 1 refere “ *esta é o amor entre os casais*” “ *sensualidade da mulher*” “ *relato de uma mãe e de uma filha lésbica*” (recorte de uma notícia de revista) “ *aqui é amizade*” “ *amor de mãe*”, “ *esta, namorados e namoriscos*” “ *CD porque através da música exprimem-se sentimentos, sexualidade*” diz a S (PEA, PEB). O grupo 3 inicia a sua apresentação e duas colegas, a S e C riem-se da cartolina deste grupo (possui muitas imagens se relações sexuais) (PEA), “ *Acho que é um acto homossexual entre duas mulheres*” diz o F referindo-se a um beijo dado na boca entre duas mulheres, “ *o avô e os dois netos e uma carícia que o avô faz aos netos*”, “ *estas figuras são sexo*” diz a D referindo-se a uma imagem em que se vê um homem e uma mulher nus “ *podemos dizer que esta é um homem a...*” diz o F. A professora pergunta “ *e nessa, o que faz o pai?* “. Prontamente F responde “ *dá um beijo ao bebé....é uma carinho, o amor de um pai pelo filho e...supostamente do filho pelo pai*”. O trabalho do grupo 4 é apresentado pela I, pelo R e pelo F.R: “ *esta representa o amor que há entre pais e filhos, a amizade entre várias idades*”, *esta aqui fala por si...*” continua a I (um casal em posição de ter relações sexuais), *mas quem escolheu esta imagem foi o R e o F.R*”. O R e o F dizem que as imagens com casais nus exprimem bem a sexualidade. A professora pergunta “ *porquê?*”. Eles respondem “ *porque é fixe*” (PEB). A I retoma e diz que o grupo já tinha um discurso preparado, referindo-se às imagens “ *...Mas eles acanharam-se e não disseram*” (PEA). A professora explica a actividade que vai propor, pediu um bom controlo de tempo e aconselhou que só no final é que deveriam dar os retoques na entrevista. Esclarece que devem tocar em todos os pontos pedidos e referiu que estes se deveriam preocupar mais na elaboração das perguntas e as respostas. Deu 13 minutos para a realização da actividade (PEB). Forma-se 4 grupos: grupo 1 constituído por Ju, E, Ct, F, T e D; grupo 2: o S, G, I, Cr, a N e o F; grupo 3: C, So, F, N, A; grupo 4: o R, Jo, P, a R, A, e a Sa. Os grupo são heterogéneos e com elementos cruciais para a dinâmica do trabalho. No grupo 1 discute-se a profissão para o Bernardo, o T e o F querem que ele tivesse sido gigolo ou stripper mas a D não concorda. O T argumenta, em tom de brincadeira, que é uma profissão tão honesta como qualquer outra (PEA) “ *Então, ele foi empregado doméstico*” diz os T, quase todos riem mas a D não concorda. Discutem fervorosamente. A A. teve de

intervir para por fim à discussão. Decidem ir a votos e ganha a profissão de gigolo. A aluna D empenha-se muito na tarefa e irrita-se com os colegas pois afinal foi ela praticamente que criou a história e os colegas só intervêm para sugerir meter piadas que na sua opinião são palermices e sem piada (PEA). No grupo 3 a C e a S discutem quanto ao número de filhos do Bernardo, uma diz que ele só pode ter 2 filhos e a outra acham que não pois se a fabrica é de roupas de bebé, querem que os empregados tenham muitos filhos. No grupo 2 não se regista grande conflito entre os elementos, a I diz “*o Bernardo não vai ser contratado*”. No grupo 4 não se regista grandes conflitos a S sugere “*o Bernardo antes era pedreiro ou arrumador...*” (risos) sugere a Sa. A professora avisa que terminou o tempo. Não há voluntários para iniciar a apresentação. A professora chama o grupo 1. A D e a Ju empurram entre si o papel de chefe de pessoal. “*eu não leio a última parte*” diz a D, “*lês, lê*” empurra a Ju. Mas a D continua a dizer que não lê. O T faz de Bernardo. Depois quando chega à parte final (desfecho da história) a D não lê o que está escrito dizendo simplesmente “*o emprego é dele*” (em vez de que sexy! Quem me dera ter sido cliente dele! O emprego é dele). Do grupo 2 vai um rapaz e uma rapariga. Ouvem a história despoletando risota quando dizem que a mulher de Bernardo é parteira e o T exclama “*de vacas*”. No grupo 3 o nome da personagem principal originou risota: Bernardo Silvino Ritto Cruz. No grupo 4 o grupo todo participa na encenação, utilizando mesmo o mobiliário da sala para simular um escritório, com excepção da aluna J. De seguida a professora distribui a parte II da actividade nº 2 e pede para que após leitura reflectam sobre a três questões que são colocadas.

Aberto o debate o F considera “*há discriminação no trabalho, pois a chefe de pessoal estava mais interessada em arranjar um marido e não um trabalhador, pois não o achava bonito*”. A A comenta “*o facto de ter filhos era um problema porque ele podia faltar ao trabalho*”. A S refere “*o facto de não ter direito à paternidade segundo a lei da empresa também é uma injustiça*” e continua “*então a empresa que faz roupa para bebés não permite que os trabalhadores tenham bebés?*” (PEA, PEB). O R diz “*não admitia pessoas casadas porque as secretárias não se podiam envolver com eles...*”. A A diz “*eu acho que a história está ao contrário*”. A professora aproveita a intervenção e pergunta “*acham que esta situação é normal?*” todos dizem que sim. A professora continua “*e na nossa sociedade?*”. A aluna A refere “*é normal mas com as mulheres*” e a Sa. comenta “*o autor colocou as mulheres no papel de trolhas e coronéis*” “*mas consideram que na nossa sociedade há uma igualdade de direitos?*” questiona a prof. (PEB). A I responde “*não, pois não há leis como nesta história, ele foi discriminado... na nossa sociedade há leis para haver igualdade mas ela não existe*”. A aluna D diz “*os homens podem ter qualquer emprego e nos jornais vê-se a pedir mulheres dos 25 aos 35 anos de idade e com boa aparência*” (PEB). O F rebate logo o comentário das colegas “*Há empregos em que é preciso ter boa aparência tanto para homens como para as mulheres e, é falso pedirem só mulheres dos 25 a 35anos, também pedem de outras idades*” (PEA, PEB). A colega R diz que também concorda com o colega. A D comenta que o facto de no texto dizer que ele é baixo e careca não significava que ele não tivesse boa figura (PEA). A professora continua “*consideram que os homens ou mulheres jovens conseguem mais facilmente arranjar emprego do que as pessoas mais velhas? ...Considero que há mais discriminação entre as pessoas jovens e as mais velhas do que propriamente entre homens e mulheres*”. A aluna S comenta “*óh, stora, mas a própria publicidade hoje em dia só coloca mulheres ideais, as magrinhas, e não aparecem as mais gordinhas*”. Outra aluna, a R foca mais um caso de utilização da imagem corporal: “*nas lojas contratam pessoas com boa aparência para atrair mais gente*”. A professora questiona-os: “*Quando é que nós ou melhor, quando é que uma criança aprende estes papéis?*”. “*com a vida... como é que era a pergunta?*” pede a aluna para a professora repetir. Esta repete mas acrescentou o termo papéis sexuais. A D diz “*de pequeninos*”. A

aluna A comenta “ o meu irmão coma minha a idade já saía e eu peço ao meu pai e ele não me deixa porque eu sou rapariga “ (PEA;PEB), “ porque as mulheres são mais facilmente violadas do que os homens” comenta o F.

A S partilha com a turma “ Vi um programa no Odisseia em que perguntavam às pessoas se lhes dessem a escolher o que elas preferiam ser: um cego, uma pessoa sem uma perna ou uma pessoa gorda e a mais escolhida foi não terem uma perna...acho que há discriminação pelas crianças e pelas pessoas gordas” (PEB). A professora passa à actividade seguinte. Explica que vão fazer um jogo: “ Concordo ou...talvez não” . Ela vai dizer uma série de frases e para cada uma os alunos vão ter de se posicionar, isto é, levantar o cartão vermelho caso discordem com a frase, o verde se concordarem com a frase e o amarelo se estiverem indecisos. Depois terão de fundamentar a sua opinião. Acabada a discussão far-se-á nova votação pois após o debate podem ter mudado de opinião. Tocou.

#### **AUTO – AVALIAÇÃO:**

**Aspectos positivos:** “ houve interesse e empenho na realização e encenação da história, o que se notou na participação na discussão do texto e das frases”(PEC)

**Aspectos menos positivos:** “ os alunos demonstraram pouco à vontade ao comentar as imagens dos cartazes e muitas vezes houve alunos que teimavam em levar as suas ideias para a frente.” (PEC)

#### **HETERO – AVALIAÇÃO:**

**Aspectos positivos:** “ É curioso o facto de todos os grupos terem colocado imagens de vários tipos de relações entre pessoas de diferentes idades, evidenciando que reconhecem a sexualidade ao longo de várias etapas de vida. Acho que a invenção da história foi levada na brincadeira pelos comentários que se fizeram ouvir nos grupos”

#### **RESULTADOS DA ACTIVIDADE Nº 2**

No geral todos os grupos redigiram histórias com seriedade, dedicação embora alguns elementos dos diferentes grupos quisessem levar a história para a brincadeira e atribuindo. O quadro 3 sintetiza as diferentes redacções. Nesta turma registou-se uma grande vontade de encenar e dar corpo às personagens sendo o mais fiéis possíveis por isso optaram por 1 rapaz e uma rapariga.

**Quadro 3 – Resumo das principais diferenças entre as histórias redigidas pelos diferentes grupos da turma 9º Z ( N = 24)**

	<b>Grupo 1</b>	<b>Grupo 2</b>	<b>Grupo 3</b>	<b>Grupo 4</b>
<b>Situação familiar</b>	2 Filhos	Lamenta-se por ser casado. Mau relacionamento familiar. A mulher já o ameaçou que vai para um frasco da F.C.U.P.	Casado mas com alguns tiros no matrimónio.	2 Filhos
<b>Emprego anterior/ exp.profis.</b>	Gigolo e stripper	Talhante, lixeiro, empregado de caixa e na Casa Pia.	Gestor de espaços	Trolha, esteticista, cozinheiro e secretário
<b>Política da empresa</b>	Lugar para colocar etiquetas nas roupas	Política muito severa para homens casados	Não é usual a empresa contratar homens casados	Política contra o aborto ora a empresa não fabricasse roupa de bebé. Os casais com mais de 2 filhos têm direito a um bónus de 200 euros mais 100 euros para comprar roupa na empresa de criança



<b>Método contraceptivo definitivo utilizado</b>	O casal optou pela laqueação das trompas	Fez uma vasectomia para não ter mais filhos, <i>"senão saía um rancho"</i>	O casal optou pela vasectomia	não podem beneficiar do bónus pois Bernardo fizesse uma vasectomia.
<b>Habilitações literárias do Bernardo/mulher/ irmãs</b>	Uma irmã secretária mas com curso superior, outra com o 12º ano pois não gostava de estudar. Mulher desempregada mas com curso superior.	Mulher é parteira. Irmã presa em Caxias, outra irmã desempregado por roubo.	4º Classe que na actualidade corresponde ao 9º ano. As irmãs e esposa nunca foram à escola.	4º Ano mais cursos profissionais do fundo de desemprego. Mulher tem o 9º ano assim como as suas irmãs.
<b>Dia – a – dia</b>		Levanta-se cedo. Tem bons hábitos alimentares: bagaço ao acordar. Bebe dois tipos de álcool: com gelo e s/ gelo. Leva os miúdos à escola, trata da casa, dá de comer aos cães.	Toma conta das crianças.	Cuida diariamente dos filhos; vai buscá-los à escola, dá-lhes banho, visto-os e dou-lhes o jantar. Depois deito-os.
<b>Desfecho da História / Decisão da empresa</b>	A chefe acha-o sexy e lamenta-se por não ter sido uma das suas clientes. Fica no emprego.	A chefe considera que ele veio só à entrevista para gozo. Afinal não percebe do ramo. Acha que ele não é nada de deitar fora...mas como já está há 3 meses sem ninguém decide contratá-lo.	A chefe gosta dele e acha que é jeitoso, mas as fracas habilitações. Pensa que sendo jeitoso também o será noutras coisas...Bernardo fica com o emprego e dá mais um tiro no matrimónio	A chefe acha que ele é uma excelente pessoa, tem boa aparência, tem bom relacionamento com crianças e será uma mais valia para o sector publicitário. É contratado

#### PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

**TURMA** – 9º Z

**IMPLEMENTAÇÃO:** Professora Estagiária C – **PEC**

**OBSERVADORES:** Professora Estagiária A e B – **PEA, PEB**

#### PLANO DE AULA Nº 3

A professora inicia a aula relembrando o que tinha dito no final da aula anterior relativo ao Jogo “*Concordo ou ...talvez não?*”. Explicou as regras do jogo salientando que poderia trocar de opinião no final de cada discussão (PEB). A professora diz a primeira afirmação: “***É natural que as mulheres sejam sempre mais carinhosas que os homens***”. O resultado da votação foi 14 cartões vermelhos (discordo), 5 verdes (concordo) e 4 amarelos (talvez). A professora perguntou porquê. A D que votou vermelho justifica “*Há mulheres que são piores que os homens, são muito duras, muito frias e os homens são carinhosos... há homens muito carinhosos...bem mais do que as mulheres*”, a aluna C argumenta “*mas as mulheres normalmente são mais carinhosas...mas....também há*

homens carinhosos...”, a I diz “ *é como tudo, umas pessoas são mais de uma maneira ...outras de outra*”. A R comenta que a sua mãe é mais carinhosa porque é ela que passa mais tempo com os filhos o que leva F ao comentário “ *depende da forma como os pais educam os filhos e de como estes foram educados*”, “ *eu acho que as mulheres têm mais instinto maternal...é como nos animais as fêmeas é que criam os filhos*”. A professora perguntou se alguém mudou de opinião mas todos dizem que as mantêm o que leva a professora a dizer a segunda frase: “ ***Não fica bem a uma rapariga convidar um rapaz para sair***”, 22 votam vermelho, o aluno F verde e a aluna Sa amarelo. A professora questiona esta última e ela diz “ *porquê, não sei*”, o F diz “ *porque os rapazes ficam com vergonha*” e a C responde “ *mas a rapariga também pode ficar inibida quando o rapaz a convida*”. A professora lança a terceira frase: “ ***É muito natural que às raparigas lhe caiba as tarefas domésticas pois é inato saberem-no fazer*** “. O S justifica a sua indecisão “ *A maior parte das raparigas já nasce a saber limpar, por exemplo, o rapaz limpa uma mesa e uma rapariga limpa outra. A mesa da rapariga ficou melhor. Os rapazes nascem a saber jogar futebol melhor que as raparigas.*” (PEB). Outro aluno comenta “ *não concordo, há raparigas que são tão rebeldes que a mãe pede-lhe ajuda em casa e elas dizem que não vão sair com o pessoal amigo...aliás pode haver rapazes que podem preferir ajudar a mãe em vez de irem jogar futebol*”. A professora procede a nova votação. “ ***Os homens devem dispor de mais 1 hora de lazer, por dia, pois têm normalmente trabalhos mais pesados***” lê a professora. O F comenta “ *normalmente são os homens que têm trabalhos mais pesados ...mas também há mulheres que têm trabalhos pesados...estou indeciso*” (PEA, PEB). A C diz que discorda com a frase “ *a mulher trabalha fora e ainda trabalha em casa, tem as tarefas domésticas para fazer, o que contando o número de horas são muitas mais do que os homens*” (PEB). A aluna R refere “ *deviam ter o mesmo tempo de lazer, nem todas as mulheres e homens têm trabalhos pesados, depende das pessoas*”, “ *não depende se é homem ou mulher, tanto pode haver homens com trabalhos mais pesados como mulheres*” comenta F, a Diana atalha “ *a mulher trabalha e faz as tarefas domésticas enquanto o homem vê futebol*”. A professora chama atenção dos alunos pelo barulho que estão a fazer. (PEB). O R comenta “ *mas as mulheres também vêem muitas novelas*”. O S relata os acontecimentos em sua casa “ *primeiro o meu chega a casa às 8h30 e fui eu e a minha mãe que vimos o futebol (Porto/Benfica) e a minha mãe estava mais interessada a ver o jogo do que eu*”. A professora referiu que nem sempre os homens têm trabalhos mais pesados do que as mulheres, passando para a frase seguinte: “ ***Os rapazes são mais interessados em sexo que as raparigas***”. A aluna I justifica a sua discordância “ *acho que os rapazes e as raparigas pensam é o mesmo só que os rapazes expõem mais*”, a aluna A refere que é igual, concordando com a I. A C comenta “ *mas há rapazes que só falam nisso por isso têm mais interesse ...mas depende da rapariga*”, o S diz “ *eu não*” e a C ripostou: “ *não S? tu és um santo*”. O F refere “ *se calhar as raparigas pensam tanto nisso quanto os rapazes falam disso*”, o S continua “ *todas as mulheres pensam em sexo mas para manter a sua imagem não o dizem*”. A C acaba por referir “ *talvez os rapazes por falarem mais pareça que têm mais interesse mas não se sabe ao certo*”. A professora procedeu a nova votação e houve mudanças de opiniões. A S continua com a reflexão “ *há rapazes que não pensam tanto quanto isso mas falam porque os amigos falam e há raparigas que até podem pensar mas não falam por causa da nossa sociedade, o machismo da nossa sociedade faz com que os rapazes tenham de dar esse aspecto*”. A professora questiona “ *a sociedade influência? De que modo?*” a D comenta “ *Na nossa sociedade quando um rapaz com 18 anos diz que nunca namorou, pensa-se logo que é gay*”, a N acrescenta “ *se os rapazes falam acerca do tema são considerados machos se não quiser falar chamam-lhe logo gay*”. O F considera que a conversa das colegas é feminista que as

raparigas são iguais em pensamentos aos rapazes. A S retoma o assunto e comenta que a sociedade influencia bastante pois “ *se um rapaz fala de sexo não há problema mas se for uma rapariga é logo criticada*”. A A diz que realmente a sociedade influencia muito se não vejamos “ *quando o F fez anos no ano passado, a turma resolveu oferecer-lhe preservativos porque ele já estava crescidinho...e depois quando foram tirá-los numa máquina passou uma velhinha e disse “ ai, as meninas que brincadeiras arranjaram”*”. O F disse “ *mudei para verde só porque concordo com a A*” (PEA, PEB)

“ **A melhor prova de amor que se pode dar ao outro é aceitar fazer algo que não queremos**” diz a professora. Todos votam vermelho. O T comenta “ *só devemos fazer o que queremos*” o N concorda e diz “ *numa relação temos de ser nós próprios*”. A I refere “ *Se tivermos uma relação não podemos fazer aquilo que não queremos, se o outro gostar realmente de nós não nos vai obrigar a fazer aquilo que não queremos*” o F diz “ *a melhor prova de amor que podemos dar é mostrar o nosso amor e não fazer o que não queremos*”. A C diz “ *devemos dizer se gostas realmente de mim não me vais obrigar*”. A aluna A comenta “ *se o rapaz não deve fazer isso porque o faz?*” O F responde “ *os rapazes têm tendência a fazer isso porque gostam de se exibir e pensam que se não o fizerem são cobardes*”. A S comenta “ *numa relação não se deve fazer o que não se quer*”. Não se vai a votos porque disseram que não mudavam de opinião. É lida a frase seguinte “ **A decisão de iniciar as relações sexuais deve ser tomada pelo rapaz**” todos votam vermelho, discordando da afirmação. A J afirma “ *para haver relações sexuais a rapariga tem que querer, não é porque o rapaz quer...devem estar preparados*” (PEA, PEB). “ *As relações sexuais não devem ser organizadas por um deles, deve ser em conjunto e tem-se que se planejar*” diz a A. A aluna C diz “ *antes deve haver uma conversa*”. A professora inverte a pergunta “ *e se for a rapariga a ir ter com o rapaz?*”, o R diz “ *deve ser tomado pelos dois*”. “ *E será que o mais frequente é ver-se que essa decisão é tomada pelos dois?*” pergunta a professora. A D afirma “ *isso acontece quando um dos dois é virgem. Por exemplo, se uma mulher de 40 e tal anos e um rapaz de 20 virgem s e apaixonam, tem que ser ela a tomar a decisão porque ele não tem experiência*”. O S diz, “ *não é bem assim, numa relação devem ser os dois a tomar a decisão*”. O F considera que “ *ela está a confundir porque deve ser um deles a tomar a iniciativa, mas a decisão de iniciar deve ser dos dois. Por não ser virgem a relação não deixa de ser séria*”. Não se votou porque ninguém mudou de opinião (PEB). “ **A decisão de usar um método contraceptivo deverá caber à rapariga pois é ela que pode engravidar**”. Após votação que foi maioritariamente discordante com a frase a única aluna que demonstrou indecisão justificou “ *Ela realmente tem que ser ela a tomar a iniciativa de usar um método contraceptivo....mas deveriam ser os dois*” diz a D. Duas alunas dizem que discordam pois devem ser os dois “ *afinal o filho também é dele*” comenta a C. A S diz “ *se uma rapariga engravida é logo vista como uma desavergonhada*. A I diz que concorda com a colega pois “ *é sempre a raparigas que dá a cara e se o pai rejeitar o filho, a mãe é que fica com o bebé*”, “ *e os rapazes até podem ter outros filhos que ninguém sabe...mas as raparigas sabe-se logo*” diz a R “ *e se falarmos nas DST, ainda fica mais clara a necessidade de métodos contraceptivos*” atalha a A. A professora esclarece que nem todos os métodos contraceptivos previnem as DST’s gravidez e como tal a decisão deve ser dupla, procurar um método que previna as DST’s, “ *E o rapaz só deve usar o preservativo quando a rapariga o exige?*” pergunta a professora. Não respondem todos, dizendo que deve ser os dois. Passou-se à frase seguinte: **Só se deve iniciar uma prática sexual quando se é de maior idade**. A grande maioria não concorda iniciando um aluno a justificação da razão que o levou a concordar, “ *penso que deve ser com maior idade porque é quando se tem mais consciência do que se está a fazer até porque se engravidar já*

*são mais maduros*” A professora pergunta se a maior idade implica maior maturidade. O F diz que faz parte da maior idade ter-se maior maturidade. A aluna que estava indecisa diz que concorda com o colega num aspecto “*uma pessoa da nossa idade pode ter ou não responsabilidade. Para se começar a ter relações sexuais deve se ter responsabilidade e maturidade*”, “*mas a maturidade não é dependente da idade mas mais da maneira de pensar da pessoa. Se for maior de idade tem mais possibilidade de seguir com uma gravidez no caso de esta acontecer*” diz a I. A C comenta “*mas pode haver caso em que têm 18 anos mas não estão preparados e haver outros que com menos de 18 anos já tenham maturidade*”, a S comenta “*concordo com a C e discordo da ideia do F, há pessoas adultas com DST...afinal a idade não significa maturidade*”. A professora resolve fazer nova votação. A aluna indecisa passa a discordar e o aluno que concordou mantém a sua posição. “***Uma gravidez enquadrada num casamento é mais saudável do que se for mãe solteira***” diz a professora. As opiniões são diversas, a I diz que está indecisa pois “*num casamento há sempre a presença de um pai e de uma mãe, mas se os dois brigarem podem prejudicar uma criança. Se for só a mãe a dar atenção ao filho às vezes é melhor*”. A C comenta “*eu acho que um filho precisa de uma mãe e de um pai. Se for mãe solteira só tem o amor da mãe, acho que é melhor para a criança ter o amor dos dois*”. O T diz “*para a criança é bom ter os dois mas se a mãe fizer de mãe e pai pode ser bom ...se o bebé vem de uma relação promíscua é melhor só ter a mãe*”, a G atalha e diz “*isso é relativo porque não há uma definição do casamento nem do que é criar um filho sozinho. Todos nós vimos de situações diferentes e não é por isso que deixamos de ser normais. Depende do amor e do carinho que nos dão*”. A D diz que concorda pois “*num casamento onde haja discussões, a criança sai prejudicada*”. A professora questiona “*e se a mãe for adolescente e solteira?*” “*há adolescente que entram em choque e depois maltratam os filhos porque acham que são as culpadas de tudo o que lhe aconteceu de mal*” diz a S. A professora refere que fisiologicamente uma gravidez na adolescência poder trazer complicações de saúde tanto para a mãe como para o bebé (PEA). O F diz “*pois, uma mãe adolescente pode não estar preparada fisicamente e psicologicamente....pode ter de deixar de estudar, e mais coisas...*”. A R diz “*mas se ela casar já não tem problemas*”, a D atalha “*se é casada ou não isso não interessa, pois o corpo pode não estar preparado*”. A S indecisa comenta “*...pois é, há vários tipos de casais, os que dão atenção aos filhos e os que não dão, há mulheres solteiras que dão e outras que não dão...*”. A professora procedeu a nova votação e registou-se mudanças de posição. A grande maioria já discorda da frase. ***Não fica bem a uma rapariga comprar preservativos***. Quase todos discordam. A C começa “*aos olhas das pessoas não fica bem as raparigas comprarem...mas acho que é melhor do que engravidar*”. A A conta “*ó stora, hoje fomos comprar preservativos para o nosso trabalho de Ciências Naturais (risos de toda a turma) e foi um drama*”. A I conta “*eu não fui directamente ter com a senhora da Farmácia porque fico logo vermelha, não fomos ao supermercado porque é só pessoas de idade e iam olhar para nós de lado, tivemos receio que não nos levassem a sério, éramos só raparigas*”. A C continua “*é um preconceito que vai durar toda a vida, se fosse um rapaz da nossa idade não tinha mal nenhum, estava tudo bem, uma rapariga é logo vista como atrevida*”, “*é para muitas pessoas de idade as raparigas têm de ser puras e singelas*” disse a J (PEA, PEB). A D relata o resto da história e da forma como foram olhados pela empregada da loja. O S que estava indeciso acaba por concordar com a frase “*bom, acho que os homens devem comprar os preservativos e a mulheres a pílula*”. A D diz “*a sociedade tem de aceitar que qualquer pessoa possa comprar um método anticoncepcional*”. A aluna A remata a conversa “*eu vou dizer sempre que é para um trabalho de Ciências Naturais*” Toda a turma se ri (PEB).

***As aventuras extra-conjugais são aceitáveis desde que o(a) nosso(a) namorado(a) não saiba nada.***

Todos os alunos discordam. A A argumenta “ *ninguém gosta de... (risos da turma) de ser atraído*”, a I diz “ *uma relação tem de ser construída com respeito e não deve haver infidelidade*”. A C comenta que “ *acima de tudo deve haver respeito, senão está bem acaba e vai ter as aventuras que quiser, mas se for um homem a trair a mulher não liga tanto como se for uma mulher a trair*”, a S concorda e acrescenta “ *na sociedade é normal se for o homem a trair, se for a mulher é uma devassa*”. A professora pergunta “ *e se for um homem a trair? O que pensam os outros homens?*”, “ *a maior parte das raparigas que tem a cabeça no lugar não acha isso correcto mas para os homens é algo que é normal*” diz a N. A aluna R discorda “ *eu não concordo com a S, acho que é visto de forma negativa pelos dois sexos... acho que as mulheres de uma forma geral não aceitam bem mas se for uma mulher a trair o homem é pior*” O F não concorda “ *isto é conversa de feministas*” a I chama machista ao colega e afirma “ *se uma mulher tem dois homens é uma prostituta mas se for um homem é uma machão*” (PEA, PEB). Ninguém muda de opinião. A professora lê a última frase: “ ***Os rapazes nunca são pressionados a ter relações sexuais pois eles naturalmente gostam mais de o fazer do que as raparigas*** “. Todos são unânimes ao discordarem da frase. A professora pergunta aos rapazes se nunca foram pressionados para terem relações sexuais e todos em coro respondem que não. No entanto o F diz “ *mas pode acontecer...também há violações masculinas*” todos os colegas riem (PEB). A S refere “ *uma rapariga também pode pedir como prova de amor para o rapaz ter relações com ela*”. A professora pergunta se os rapazes não se sentem forçados a dar um beijo a uma rapariga porque o amigo já deu. A S começa “ *os rapazes podem ser pressionados mas eles têm de ter uma erecção enquanto a mulher está sempre pronta. Acho que um homem pode violar uma mulher mas uma mulher não pode violar um homem*”. O colega S discorda e comenta “ *mas há raparigas que podem ter problemas vaginais que impeçam a penetração...eu vi numa revista*”. A professora interrompeu e diz que depende da veracidade da revista, mas que numa violação isso não conta. O S continua “ *mas também não é verdade que as mulheres estejam sempre prontas, podem ter um impedimento*”. A professora explica que “ *enquanto a erecção depende de estímulos e portanto o homem pode ter ou não erecção no caso da mulher a situação é diferente, quer deseje ou não o acto pode acontecer e se for contra a sua vontade é portanto violação*”. O F pergunta “ *um homem pode ter uma erecção sem ter propriamente vontade? Pode ser contra a sua vontade?*” A professora disse que é difícil...tocou

**AUTO – AVALIAÇÃO:**

**Aspectos positivos:** “ *gostei do debate, de ouvir as opiniões e ideias dos alunos nos quais demonstram algum machismo*” (PEC)

**Aspectos menos positivos:** “ *a gestão do tempo é muito difícil, ouvir as opiniões de todos e ao mesmo tempo cumprir a planificação. Muitos alunos divagavam não indo ao pretendido.*” (PEC)

**Resultados da votação do jogo “ concordo ou...talvez não”, antes e depois da discussão com o grupo turma do 9º Z (n=23)**

FRASES	ANTES DA DISCUSSÃO			DEPOIS DA DISCUSSÃO		
	DISCORDO	CONCORDO	INDECISÃO	DISCORDO	CONCORDO	INDECISÃO
É natural que as mulheres sejam sempre mais carinhosas que os homens.	14	5	4	14	5	4
Não fica bem a uma rapariga convidar um rapaz para sair.	21	1	1	22	1	0
É muito natural que às raparigas lhe caiba as tarefas domésticas pois é inato saberem-no fazer.	16	3	4	17	3	3
Os homens devem dispor de mais 1 hora de lazer, por dia, pois têm normalmente trabalhos mais pesados	13	4	6	13	4	6
Os rapazes são mais interessados em sexo que as raparigas.	3	11	9	17	0	6
A melhor prova de amor que se pode dar ao outro é aceitar fazer algo que não queremos.	23	0	0	23	0	0
A decisão de iniciar as relações sexuais deve ser tomada pelo rapaz.	22	0	1	22	0	1
A decisão de usar um método contraceptivo deverá caber à rapariga pois é ela que pode engravidar.	22	0	1	22	0	1
Só se deve iniciar uma prática sexual quando se é de maior idade.	21	1	1	22	1	0
Uma gravidez enquadrada num casamento é mais saudável do que se for mãe solteira.	2	7	14	17	5	1
Não fica bem a uma rapariga comprar preservativos.	21	0	2	21	0	2
As aventuras extra-conjugais são aceitáveis desde que o(a) nosso(a) namorado(a) não saiba nada.	23	0	0	23	0	0

**PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO**

**TURMA – 9º Z**

IMPLEMENTAÇÃO: Professora Estagiária C – **PEC**

OBSERVADORES: Professora Estagiária A e B – **PEA, PEB**

**PLANO DE AULA Nº 4**

A professora deu dois minutos para que os alunos lessem e resolvessem a actividade nº 3 de A.P. terminado o tempo passou à leitura da primeira carta e depois cada grupo leu a sua resposta. Dois grupos consideraram que “*há a tendência para confundir amizade com amor*” diz a I do grupo 1 e outros dois acham que é natural sentir ciúmes dos amigos, a aluna A e o F confidenciam à turma que já sentiram ciúmes de amigos (PEA, PEB) em resposta à pergunta da professora “*vocês sentem ciúmes dos vossos amigos?*” O S comenta “*eu sinto ciúmes dos meus amigos*”, a professora continua “*e ter ciúmes dos amigos é sinal de homossexualidade?*” Todos os alunos dizem que não. Após a leitura da carta B, O F refere que aconselharia ao Rafael a ser mais discreto e a falar com um psicólogo. A I considera que “*não há nada de mal em o Rafael ser homossexual, mas acho que ele primeiro deve*

ter a certeza sobre o que sente, deveria falar com o amigo e...se o for acho que não deve contrariar”, o F comenta “há problema para a sociedade se o amigo de Rafael for contar aos outros amigos por maldade, os colegas podiam troçar o Rafael”. A professora refere que há países onde os homossexuais podem casar e adoptar, caso seja solteiros mas se for um casal de homossexual já não podem adoptar uma criança “você concordam?” (PEA, PEB). O T responde “concordo porque se fosse em Portugal, a criança seria discriminada”. Uma colega, I, conta à turma um caso de um transsexual não sair à rua com o filho para que este não fosse discriminado. O F diz “concordo que não possam adoptar porque a criança ia ser discriminada na escola por ser adoptada por um casal homossexual”, a colega S atalha “mas uma criança também pode ser discriminada por ser órfã”. A professora comenta que é preferível ter um lar do que não ter carinho como acontece em muitos orfanatos (PEB). Comenta que há vários tipos de discriminação, dando exemplos, loiras/morenas, gordas/ magras, discriminação racial, discriminação profissional (os jogadores de futebol só dizem asneiras), “qual o tipo de discriminação é que vocês preferiam? Uma prima homossexual...”, o F atalha dizendo “mas uma loira pode arranjar emprego enquanto que um homossexual não!”, “bom, vamos voltar ao caso do Rafael e à questão da atracção, vocês nunca pensaram: Ai quem me dera ter umas pernas como aquele jogador de futebol?” os alunos respondem que não. A G em voz baixa comenta para as colegas “eu gostava de ser como a Britney Spears. A I diz “eu não acho que isso seja atracção, atracção é quando eu gosto de um rapaz!”. A professora questiona os alunos se estes não gostam quando as mães lhe fazem festas. O T diz “sim, mas é a minha mãe”, a S comenta “mas o Rafael diz que olha para o amigo com um olhar diferente. Enquanto se a minha mãe me faz festas eu não olho para ela de forma diferente”, a professora diz “mas não olhas para as outras mulheres da idade dela da mesma forma”. Os alunos demonstram dificuldade de separar atracção de sexo (PEA). A M continua “se eu chegar à escola e der um abraço a uma amiga e disser: Ó, fofinha! Ninguém repara mas se for um rapaz a fazer isso.... (toda a turma ri) ...tá a ver professora”. A professora diz “bom, mas todos vocês concluíram que o Rafael é gay”. Passou à carta C. No fim dos 3 grupos lerem as cartas que redigiram a professora pede ao S que exemplifique “os maneirismos de maricas uma vez que estás a brincar”. O F diz “eh pá, que boca”. A professora corrigiu “não é uma boca”. A Juliana disse que o S tinha alguns maneirismos, e a I diz que o F tem alguns gestos femininos. O F responde “concordo com a I, eu realmente gesticulo muito com as mãos mas acho que isso não é ter gestos femininos”, a I comenta “Eu disse isso mas não acho que sejas gay” (PEB). A S conta uma cena que assistiu “estava no Norteshopping e vi um rapagão todo giro...lindo de morrer ...e bem másculo a dada altura vi-o aos beijos a outro rapaz...os maneirismos não tem nada haver com o facto de se ser ou não homossexual” (PEA, PEB). A J diz à S “tu também não brincavas com bonecas mas sim com carros” mas a turma não ouviu. A professora faz referência à forma como os filmes transmitem ideias estereotipadas das pessoas. A professora passou à fase II do jogo “Concordo ou talvez não...”, não sendo necessário estipular as regras pois estes já o sabiam. A professora diz “**Os homens devem partilhar as responsabilidades no planeamento familiar**”. Todos os alunos votam verdes. A professora pede à aluna J que justifique “acho que deve ser dividido pelo casal. Não é só a mulher que faz tudo e o homem vai para o futebol ou o café”, a I acrescenta “se é uma relação a dois devem ser os dois”, a C comenta “se é dividido pelo casal têm mais tempo livre para o lazer e para cuidar dos filhos”. Os alunos fogem à questão que está em debate (PEA) e como tal a professora mediante as respostas pergunta o que eles entendem por planeamento familiar. A aluna A diz “tem haver com os métodos contraceptivos, se uma pessoa tem dois filhos e não quer ter mais pode fazer uma vasectomia ou laqueação de trompas”. Passa-se à segunda frase “**As pessoas homossexuais são psicologicamente doentes**”, um está

indeciso enquanto toda a turma discorda. A S comenta “ *Eu vi no National Geographic que na América estavam a fazer autópsias a homo e heterossexuais e havia alguns cérebros dos homossexuais em que o Hipotálamo era diferente, por isso estou indecisa*”. A professora diz que não viu esse programa mas que há partida não há diferenças entre todos nós, podia ser uma mera coincidência. A I refere “ *se eles gostam do mesmo sexo, alguma coisa não está bem com eles pois o normal é os homens gostarem das mulheres*” (PEA, PEB). A professora levanta a questão “ *Porque é que em várias espécies de macacos e cães, fazem uma estimulação sexual ao mesmo sexo, será que não é assim algo tão natural entre as espécies?*”, a I diz “ *não vamos compara-nos aos animais...mas uma pessoa sentir que gosta do mesmo sexo, não é natural*”. A professora diz que se pedir a definição de amor, ninguém sabe dizer porque não há uma fórmula química para o definir. O F diz “ *amor é sexo*”. A professora comenta “ *eu amo a minha mãe...claro que é carinho mas amor não é igual a sexo*”. A S comenta “ *há programas na odisseia que fala sobre o amor entre homossexuais, amor entre um anão e uma pessoa normal e no fim acaba sempre a dizer que é amor*”. A professora comenta que existe forma diferentes de amar dando o exemplo “ *a Ana e o Nuno namoram... (os colegas da turma riem) e se uma rapariga namorar com um rapaz deficiente, eles podem ter definições de amor diferentes mas o amor entre eles é igual*”, a I comenta “ *mas é normal o rapaz poder ter uma deficiência e uma rapariga namorar com ele, agora dois rapazes...*”, a A atalha “ *o amor é igual para todos, há atracção física e psicológica, mas para os homossexuais provavelmente o corpo não é tão importante*”. A S continua “ *a professora deu o exemplo dos animais mas se formos a ver, eles acabam sempre por procriar já os homossexuais não*”. A professora esclarece que a homossexualidade não é considerada cientificamente como uma doença acrescentando que “ *Há muitas doenças que são consideradas como parafilia*”. A M comenta “ *Mas Deus criou o Adão e a Eva e não o Adão e o Adão e a Eva e a Eva*”. Após nova votação aumenta o número de indecisos. A professora comenta “ *então vocês acham que os homossexuais são doentes psicológicos?*”, originando que houvesse troca de posições ficando todos a votar vermelho – discordo (PEB). “ **Não há nada errado em sentir-se atraído(a) por uma pessoa do mesmo sexo**”, lê a professora. Após votação a A comenta “ *lá por se sentir atraído fisicamente não quer dizer que seja psicologicamente e não quer dizer que seja homossexual*”. A professora pergunta qual a opinião do T este responde “ *eu não tenho opinião, por isso votei amarelo, nunca pensei nisso*”, “ *mas pensa agora*” diz a professora. Ele fica calado. A M diz “ *se for homossexual há alguma coisa de errado, em se sentir atraído? Não!*” mudando a sua opinião de amarelo para verde. A professora passa á última frase: “ **Os homossexuais masculinos reconhecem-se facilmente pelos seus maneirismos femininos**”. A grande maioria dos alunos votam vermelho e somente 1 amarelo. A A diz “ *se encontrarmos uma pessoa a falar com os gestos todos...*” A professora pergunta “ *então quer dizer que é homossexual*”, a aluna responde “ *não é só isso...também a forma de vestir*”. A S comenta “ *o vocalista dos Him é homossexual e não tem maneirismos, eu quando soube fiquei de boca aberta*”. Toda a turma se espanta com o relato. A D conta “ *eu, a S e o E temos um vizinho, e todos nós pensávamos que era gay porque ele abanava-se todo a andar com a sua carteirinha, até que um dia ele apareceu com uma noiva. E o meu pai andou com o pai dele na escola e contou-me que o pai dele também era igual*”, o F atalha “ *mas pode ser bissexual*”, a S diz “ *Ó F, não inventes!*”, este retorqui “ *mas nem todos os homossexuais têm maneirismos e nem todas as pessoas com maneirismos são homossexuais*”. Tocou.

#### AUTO – AVALIAÇÃO:

**Aspectos menos positivos:** “ *o facto de a aluna I ter feito comentários em relação ao seu colega F*” (P)

#### HETERO – AVALIAÇÃO:



**Aspectos positivos:** “ verifica-se que a homossexualidade continua a ser um tema difícil de abordar bem como controverso, apesar de estarmos a trabalhar com jovens” (PEA)

**Aspectos negativos:** “ A comparação da mãe não vem a propósito e dificulta o tipo de raciocínio que se pretende atingir” (PEB, OE). “ É necessário cuidado quando a conversa é levada para pessoas em concreto como o caso dos comentários da J e da I em relação a dois colegas. Nunca deve ser permitido tais comentários. “ acho que o F ficou ofendido com o que foi dito sobre si em relação aos seus gestos” (PEB).

### Resultados da ficha de actividade nº 3 DE ÁREA DE PROJECTO:

#### Carta A:

Querida Amigos,  
Estou sempre a ouvir falar de mulheres lésbicas...Eu tenho uma amiga que adoro. Falámo-nos todos os dias, e o meu pai diz a brincar que ela é minha namorada...Fico confusa pois na verdade admito que tenho ciúmes dela. Ontem zangámo-nos porque ela preferiu sair com outra amiga. Gosto muito dela, outro dia iam de mãos dadas e eu pensei: “ Será que gostar tanto dela é ser lésbica?” Estou confusa, ajudem-me, por favor!  
Rita Brás (13 anos)

**Grupo 1** – “Existe uma grande diferença entre a amizade e o amor e há tendência em confundir-los...penso que neste momento, o que sentes é uma grande amizade e por isso é natural que sintas ciúmes por partilhar a tua amiga, também é natural na tua idade confundir os sentimentos e por isso pensa com calma antes de agires”

**Grupo 2** – “ Rita sentes-te confusa mas não tens de te sentir assim. O que sentes é normal pois uma amizade pode-se ter ciúmes por uma amiga ou amigo preferir outra pessoa.”

**Grupo 3** – “ Rita, por tu andares de mãos dadas com a rapariga não quer dizer que sejas lésbica. Agora, se como dizes sentes ciúmes, aí tens de pensar um pouco mais nos teus sentimentos porque não é muito normal ”

**Grupo 4** – “ Rita, podes perfeitamente ouvir falar de lésbicas, e ter uma amiga que adoras. Simplesmente sentes uma grande amizade por ela e portanto é normal teres ciúmes , agora em resposta à tua pergunta, gostar tanto de alguém do mesmo sexo não significa ser-se lésbica.”

#### Carta B:

Olá, chamo-me Rafael e queria-vos confidenciar uma coisa que me deixa muito perturbado...tenho um grande amigo, já de há muitos anos e, ultimamente, sinto-me atraído por ele. Não sei o que se passa comigo! Estou triste pois acho que ele já reparou que o olho de forma diferente. Tenho receio que se afaste de mim. Será que sou Homossexual? Que devo fazer?

**Grupo 1** – “ Olá Rafael, não te deves sentir perturbado, afinal é natural que fiques confuso com esses assuntos. Em primeiro lugar deves ter a certeza dos teus sentimento sem relação ao teu amigo e de seguida falar com ele. Se ele realmente for teu amigo vai-te compreender. Através de uma conversa é que as pessoas se entendem! Infelizmente não te podemos dizer se és ou não homossexual, só tu é que sabes, mas caso sejas não há problema, não podes contrariar o que sentes. ”

**Grupo 2** – “ Rafael, sinceramente no teu caso não te podemos dizer se és ou não homossexual, pois estás confuso com o que sentes. Deves falar com ele e esclarecer tudo e se depois disso te sentires atraído por ele, então nesse caso é provável que o sejas mesmo. ”

**Grupo 3** – “Rafael, provavelmente és homossexual pelo o que dizes na tua carta. Deves exprimir os teus sentimentos, ter uma conversa séria e calma com esse teu amigo e explicares a tua situação. Se ele realmente é teu amigo não te vai gozar mas sim compreender. É este o nosso conselho. ”

**Grupo 4** – “Tu realmente és gay, escusas de pensar mais. A tua atracção por homens confirma-o. Já quanto ao rapaz teu amigo, acho que deves falar com ele e expor o teu problema, se ele não gostar do que desses-te não te preocupes, o que não falta são rapazes com o teu problema, podias relacionar-te com eles. ”

#### Carta C

Olá amigos, Escrevo-vos pois estou desesperado, na escola todos me chamam maricas. Não entendo, porquê! Gozam comigo e insultam-me. Penso que é por eu gostar de andar mais com as raparigas..., mas não gosto de jogar à bola, nem de andar aos encontros. Considero que os meus colegas da turma são uns brutos e só se sabem gabar de que comem todas as miúdas...não acredito, são uns mentirosos! Estou confuso, já dou comigo a olhar ao espelho para ver se tenho maneirismo de gay...Como se sabe?

Rui (16 anos)

**Grupo 1** – “ Olá Rui, Não há razão para ficares assim! Como sabes todos somos diferentes! Há raparigas que gostam de jogar futebol assim como há rapazes que gostam simplesmente de conversar sem estar aos encontros. Não deves ligar aos insultos e ser tu mesmo...nunca mudes a tua maneira de ser, só para que os rapazes te aceitem! Talvez sejas mais tímido e não falas das raparigas como os rapazes da tua turma...há uma idade para tudo por isso não te preocupes!”

**Grupo 2** – “ Rui, não há a tal coisa de maneirismo de maricas por gostares de estar com raparigas e de não gostares de jogar futebol. Nada tem haver. Cada pessoa tem os seus gostos.”

**Grupo 3** – “Rui, não liguês eles têm é ciúmes por tu andares com raparigas e eles não. Eles não têm direito de te gozar só porque gostas da companhia delas e não deles. O melhor é ignorares.”

**Grupo 4** – “Rui, lá por andares mais com as raparigas, não jogares futebol e não andares aos encontrões não significa que sejas homossexual. Achas que os teus colegas são brutos e só se gabam de “comer” as raparigas todas, o que significa que és sensível às atitudes deles. Agora não deixes que te chamem maricas pois se te sentes bem assim tens é que ignorar os teus amigos e fazer com que eles te respeitem sem tomar as atitudes deles ”

#### Resultados da votação do jogo antes e depois da discussão com o grupo turma do 9º Z (n=23)

FRASES	ANTES DA DISCUSSÃO			DEPOIS DA DISCUSSÃO		
	DISCORDO	CONCORDO	INDECISÃO	DISCORDO	CONCORDO	INDECISÃO
Os homens devem partilhar as responsabilidades no planeamento familiar.	0	24	0	0	24	0
As pessoas homossexuais são psicologicamente doentes.	23	0	1	24	0	0
Não há nada errado em sentir-se atraído(a) por uma pessoa do mesmo sexo.	0	21	3	0	24	0
Os homossexuais masculinos reconhecem-se facilmente pelos seus maneirismos femininos.	23	0	1	0	0	0

#### PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

#### TURMA – 9º Z

**IMPLEMENTAÇÃO:** Professora Estagiária C – **PEC**

**OBSERVADORES:** Professora Estagiária A – **PEA**

#### PLANO DE AULA Nº 5

A professora pede aos alunos para serem o máximo rigorosos no controlo do tempo.

Discussão em grupo:

C – “Luísa sentiu-se obrigada. Ninguém a esclareceu, os pais não falaram”. No grupo 2, a M, R J e o R e A vão a votos.

A – os pais da Luísa não falaram e os pais do Pedro nunca pensaram nisso. Sérgio: “ vamos a votos? Quem é que acha que é o 1º? Eu acho que é o Pedro”. No grupo do T (1), o T diz à S para não fazer telenovela mexicana.

Discussão com a turma:

“ A professora não podia ter agido melhor”. A R diz que podia, mas que apesar de tudo os pais eram quem mais podiam ajudar. A – “ a professora devia ter dito as consequências da relação sexual.”

P – “ normalmente com 14 anos as pessoas já sabem as consequências”. D – “ a professora podia ter dito que se ela se sente preparada, para ao menos se prevenir”. P – “ o Pedro é o mau da fita”. C – “ a Luísa sentiu-se pressionada pelo Pedro”. S – pressionou, A – “ fez chantagem”, I – “ fez chantagem emocional”. P – “mas a Luísa tomou a decisão”. D – “sim, mas o Pedro pressionou e não usaram métodos contraceptivos”

P (PEC)– “ deviam ter conversado?”, D – sim, P – “a Luísa é a vítima”, F – “ a vítima é a criança”, P – “ de que forma deveria ter agido a Luísa? ”, A “ eu iria ter com o Pedro e diria que não estava pronta”, R – “ ela devia procurar outra pessoa se estava na dúvida, para se aconselhar”, P – um médico. F – “ eu procurava um amigo ou um familiar que estivesse disposto”. P- “ e a responsabilidade dos pais da Luísa e do Pedro?”. S – “ eu acho que os pais do Pedro são grandes culpados porque não se preocuparam”, P – e porquê? S – “ porque ele era rapaz”, P

– “ *exactamente, era aí que eu queria chegar. Porque ele era rapaz, não engravidava. Qual a atitude mais relaxada como educadores?*”. S – “ *pais do Pedro*”. F – “ *acho que os pais da Luísa são os mais culpados*”.

Quando se fala neste assunto, N e A, par de namorados da turma, trocam olhares comprometidos

#### AUTO – AVALIAÇÃO:

**Aspectos positivos:** “ *Os argumentos usados pelos alunos para justificar ou culpabilizar as personagens da história. Por vezes esses argumentos não estavam explícitos ou constavam da história. Eram suposições*” (PEC)

**Aspectos menos positivos:** “ *O facto de grande parte dos alunos ver o casal de adolescentes, principalmente a Luísa, como vítimas. Penso que mesmo após a discussão alguns alunos mantiveram essa ideia*” (PEC)

RESULTADOS DA FICHA DE ACTIVIDADE Nº 4 DE ÁREA DE PROJECTO DO 9º Z – Gravidez na Adolescência – História Valorativa

Tabela-Classificação atribuída às diferentes personagens da História valorativa pelos diferentes grupos do 9º Z

GRUPOS	LUÍSA	PEDRO	PROFESSORA	PAIS DA LUÍSA	PAIS DO PEDRO
Grupo1	3	5	1	4	2
Grupo2	4	5	1	3	2
Grupo3	2	4	1	5	3
Grupo4	1	5	2	3	4

Nota: atribuição de 5 a quem agiu pior.

#### Questão 1.2 – O Desfecho da História Valorativa

**Grupo 1** – A Luísa continuou sem falar com os pais. O Pedro abandonou-a após ela ter negado fazer o aborto que ele sugeriu. Quando os pais da Luísa descobriram, falaram com os pais do Pedro pedindo responsabilidades...passado algum tempo ela teve um aborto espontâneo e a partir daí os dois adolescentes ganharam consciência do que fizeram.

**Grupo 2** – A Luísa fez um aborto clandestino, o Pedro fica com remorsos e cada um segue a sua vida.

**Grupo 3** – Derivado do não diálogo com os pais, teve a sua 1ª relação sexual sem protecção. Ao saber da gravidez, a família e o namorado viraram-lhe as costas. O Pedro que não queria assumir as responsabilidades alegou que a Luísa era a culpada, os pais como eram conservadores, tinham vergonha da filha ser mãe adolescente. Após tanta pressão de ambas as partes e sentindo-se sozinha e desamparada a Luísa decide abortar.

**Grupo 4** – A Luísa fala com o Pedro e com os seus pais e aí estes compreenderam os seus erros e, em conjunto, tentam resolver a situação. Decidem assumir as responsabilidades de pais e a Luísa tem o filho.

#### PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

##### TURMA – 9º Z

**IMPLEMENTAÇÃO:** Professora Estagiária C – PEC

**OBSERVADORES:** Professora Estagiária A e B – PEA, PEB

#### PLANO DE AULA Nº 6

A professora faz uma pequena introdução, entrega a actividade nº 5 e explica o que é pretendido com esta. Formam-se 4 grupos de trabalho que iniciam o trabalho proposta. No grupo 2 as opiniões variam, a I considera que as situações mais comuns nos jovens são “ ***Aí que vontade. Quero lá saber!***”, “ ***O meu pai vai ver que já não sou criança***”, enquanto para o S do mesmo grupo “ ***assim ela não vai namorar com os outros***”. A aluna C comenta “ ***é a 1ª vez, por isso não há perigo, não é verdade***”. A I intervém dizendo “ ***mas eu acho que é a 1ª vez, por isso não há perigo, muito frequente***”. Passou-se à discussão entre o grupo-turma. O grupo 1 refere

que são as frases: “ ***Ai que vontade. Quero lá saber***”, “ ***essas coisas só acontecem aos outros***”, “ ***acho que ele sabe o que faz***”, “ ***é a 1ª vez, por isso não há perigo***” (PEB). A professora pergunta, contudo, qual é aquela que o grupo considera que será a mais comum, eles respondem que é a “***essas coisas só acontecem às outras***”. A aluna S refere “ *mas esse pensamento não é só com o engravidar, também muita gente pensa assim com as DST's*”. O porta-voz do grupo 2 diz que, por ordem, são: “ ***Ai que vontade. Quero lá saber***”, “ ***essas coisas só acontecem às outras***”, e “ ***ela que tome cuidado, o problema não é meu***” e também “ ***é a primeira vez, por isso não há perigo***”. O grupo 3 (dois elementos trabalham enquanto os restantes ouvem uma colega com muita atenção) e 4 concordam com a ordenação. Uma aluna do grupo 3 justifica “ *os rapazes não se preocupam pois pensam que isso só acontece aos outros e como não são eles que engravidam não se interessam*” (PEB). A professora perante tal justificação pergunta a um rapaz do grupo se concorda com a afirmação da colega, este diz “ *eu acho que a maioria dos homens não pensa assim*”. A professora pergunta se mesmo quando são adolescentes se assumem a responsabilidade dos actos, o aluno diz que isso depende da idade “ *acho que mesmo sendo um adolescente assume, ...se tiver 18 ou 19 anos não assume tanto como um de 15 pois os pais não o podem obrigar a assumir*”. A professora contesta “ *não sei se é bem assim...*” Uma colega do grupo 1 intervém e discorda “ *acho que a maioria dos rapazes nessa situação foge à responsabilidade*” (PEA, PEB). A professora comenta que realmente a sociedade atribui à partida a responsabilidade do filho à mãe (PEA, PEB) “ *se não vejamos, durante os 9 meses o bebé cresce no corpo da mãe e são raros os casos de mães que entregam os recém-nascidos ao pai, ... até numa situação de divórcio são as mães que ficam geralmente com a custódia dos filhos*”. A professora continua o raciocínio falando da pressão exercida sobre as adolescentes grávidas para que assumam e se sintam mais responsáveis pelo acontecimento do que propriamente se faz ao rapaz no que concerne à paternidade e ao cuidar do filho, “ *na sociedade quando se pensa em filhos pensa-se logo...*” os alunos completam “ *nas mães*”. Um aluno diz “ *nos avós*”. A professora continua “ *muitas adolescentes não obrigam os namorados a assumir. Com um teste de ADN prova-se facilmente a paternidade e o pai terá de assumir as suas obrigações monetárias já que muitas vezes não assumem com o carinho... muitas adolescentes não fazem isto porque se sentem mais responsáveis do que eles... concordam que normalmente uma adolescente grávida se sinta mais responsável?*”. Ninguém responde excepto o F diz que sim. A professora pergunta “ *e achas bem?*”. O aluno responde que não. A professora pergunta directamente a uma aluna, comentando esta “ *as mulheres têm instinto maternal... é algo mais biológico do que moral*”, um colega intervém dizendo “ *não é correcto porque o filho é dos dois*”. O F intervém irritado e diz “ *eu não gosto muito que nestas aulas se faça dos homens como que ...uns monstros, dizem que os homens não se importam e não é bem assim... também há muitas mulheres que não têm instinto maternal...*”. A professora interrompe-o dizendo “ *depois escreves o teu ponto de vista na avaliação que vamos fazer do programa*”. Passou à exploração da parte B da ficha de trabalho. “ ***O meu pai vai ficar orgulhoso de mim***” é visto pelo grupo 2 como alguém que quer mostrar o que vale ao pai, a N diz “ *está a tentar impressioná-lo*”. A professora pergunta “ *e achas que isso é uma atitude madura?*”, a aluna D atalha “ *é uma atitude de criança e não me parece uma atitude de orgulho dos pais... acho até mesmo que é uma atitude pouco normal... não estou a ver os filhos chegarem a casa e comentarem com os pais... Olha mãe tive a minha primeira relação sexual!*”, o aluno S refere “ *bom, o pai até pode ficar contente se souber que o filho teve relações sexuais e perdeu a virgindade, ...se ele não tiver engravidado ninguém é um orgulho para os pais, mas se for a filha já não*”, “ *então achas que é diferente a reacção dos pais consoante seja filho ou filha? Estamos a falar de adolescentes*”

questiona a professora, “ *o meu pai ficava orgulhoso mas a minha mãe não!*” diz o aluno. “ *E se fosse uma rapariga?*” atalha a professora, “ *Bom, aí nem o meu pai nem a minha mãe iriam gostar*”. Um colega comenta que com as raparigas é diferente. A professora passa à segunda frase “ ***Sou a única do grupo que ainda é virgem***”. A aluna C diz que a rapariga sente-se triste e diferente porque todas as suas amigas já não são virgens (PEA, PEB). A professora questiona-a se isso seria motivo de tristeza. A aluna responde “ *não, acho que deve sentir-se orgulhosa...bem, depende da idade*”, “ *como assim?*” pergunta a professora, “ *se for aos 17 já é diferente, já não é para se sentir orgulhosa!*” diz a aluna, a professora questiona se manter-se virgem aos 17 anos será um caso de doença, respondendo esta “ *não stora, depende de pessoa para pessoa, isso não tem idade*”. A professora explica que “ *realmente não é motivo para uma rapariga ficar triste por ainda ser virgem aos 17... ou até mesmo que fosse aos 40 anos de idade*” (PEB). O F do grupo 2 diz que essa frase revela ingenuidade, tristeza e estupidez. Uma colega do mesmo grupo discorda e comenta que a rapariga até se pode sentir pressionada pelo grupo de amigas. Outros colegas dizem que pode até ser um sentimento de discriminação. A professora questiona o aluno F se tal situação pode ou não acontecer, este admite que sim (PEA). “ ***A malta vai morrer de inveja***”, o R do grupo 4 diz que quem pensa assim é convencido. A professora pergunta “ *Acham que o sentimento dele em relação à rapariga é bem intencionado?*”, uma aluna diz “ *não, é simplesmente mais uma*”. Outra colega completa “ *ó stora ele é exibicionista, insensível e convencido*”. A M acrescenta “ *ele fez certamente uma aposta e nem pensa nos sentimentos da rapariga*”. A professora pede aos diferentes grupos para que façam um comentário à frase “ ***Vou-me vingar do meu pai, ele vai ver***”. O aluno F do grupo 4 diz “ *é um sentimento de raiva e penso que uma atitude precipitada*”, a D acrescenta “ *se calhar ela vai fazer alguma asneira de que mais tarde se vai arrepender*”, a C diz “ *ela está zangada e vingativa*”, mas um elemento do grupo 1 diz “ *sim mas é uma atitude infantil, insensata*”. A S intervém dizendo “ *é uma infantilidade esta atitude de vingança para com o pai, ele quer magoá-lo*”, a professora pergunta “ *mas a quem ela magoa mais? A ela ou ao pai?*”, toda a turma diz que é a ela própria. (PEA, PEB). Passa-se à análise da expressão “ ***Se ela quer, porque não? Uma a mais para a colecção***”, todas as raparigas da turma dizem tratar-se de uma atitude de machismo, de insensibilidade e de falta de respeito para com os sentimentos das raparigas. A professora perguntam directamente ao aluno E se ele concorda com a opinião das colegas, este diz que sim e que é sem dúvida uma atitude de machismo. Quanto à expressão “ ***eu não esperava que isto me acontecesse***”. Um aluno diz que é reveladora de imaturidade e irresponsabilidade. Duas colegas acrescentam “ *mas ela pode ser ingénua e ter sido surpreendida, talvez seja inocente e até mesmo ignorante*”. Alguns rapazes abanam a cabeça de forma pouco convencidos e a G comenta “ *talvez ela se tenha sentido obrigada, mas concordo que é uma atitude de imaturidade*”, “ *e a expressão* ” ***se eu não for chamam-me maricas***, *que vos parece?*”, questiona a professora. A aluna Cr diz “ *ele tem medo de ser discriminado e parece que é influenciável*”, a N acrescenta “ *mas também é imaturidade da parte dele*”, a aluna G do grupo 1 não concorda “ *ele certamente sente-se pressionado, a imaturidade é de quem o obriga, e, se ele o faz, acho que significa que ele é inseguro*”. Os rapazes do grupo turma nada dizem (PEA, PEB). A professora comenta que muitas vezes situações de insegurança por parte dos jovens e necessidade de pertença a um grupo pode levar os jovens a tomar comportamentos de no fundo não os querem ou não estão preparados para tal, “ *e a expressão* ” ***se eu não digo que sim, ele arranja outra namorada?***”. O F diz “ *isso é medo de o perder porque se não o fizer o que ele quer, ele pode trocar por outra*”. A aluna N comenta “ *bom, há um interesse por parte dela em o prender*”. O grupo 3 refere “ *para nós é imaturidade e egoísmo*”. A professora pergunta “ *será que a rapariga se sente segura na*

*relação que mantém com ele?*”. Uma aluna diz que não, justificando “ *se ela confiasse nele sentia-se à vontade para fazer o que quisesse e não o que queria o namorado*” (PEA, PEB). Todos os grupos associam os termos: insegurança, imaturidade, receio e egoísmo. Na expressão “ **O que dirá ela se eu não quiser** ” o aluno F diz “ coerência”. A professora pede que explique pois não entende o seu raciocínio. O aluno F demonstra uma certa irritação pelo facto de a professora não o entender e explica “ *o rapaz está a ser coerente porque as raparigas se um rapaz não quiser ter relações, ficam a pensar nisso*”, a professora demonstra que mesmo assim não entende bem e pergunta “ *então é coerente o raciocínio dele porque a maioria das raparigas pensa que se passa algo de errado quando os rapazes não querem ter relações sexuais? É isso F?*”, o aluno diz que sim. Os diferentes grupos apontam pensamentos de insegurança, infantilidade e até mesmo cobardia pelo facto de o rapaz não dizer o que pensa (PEA, PEB). A professora apressa o debate devido à falta de tempo passando algumas frases (PEA). A C considera que existe obsessão quando um rapaz engravida uma rapariga e pensa “ **Assim ela não vai namorar com outros**”, a D comenta “ *ele quer prende-la de uma forma que até a pode ferir*”, “ *sim, mas isso é por insegurança*” diz a S. A professora pergunta “ *mas acham que ele se sente confiante nos sentimentos da rapariga*”, toda a turma diz que não. A aluna D acrescenta “ *isto revela egoísmo, maldade e obsessão porque ele não quer que ela ande com outro. Ele prefere marcá-la e está a ser egoísta da pior forma porque arranjou uma forma de a prender*”. A professora para finalizar pergunta a frase que os diferentes grupos consideram que é o pensamento mais comuns nos jovens. As opiniões variam, o grupo 1 e 3 consideram que é a expressão “ **a malta vai morrer de inveja**”, o grupo 2 “ **se eu não for chama-me maricas**” e o 4 “ **se não digo que sim ele arranja outra**”. A professora pede para que os alunos se separarem explicando que vão voltar a responder ao último grupo do questionário que tinham resolvido no primeiro período. Informa que o programa de educação sexual terminou e que é muito importante registar a avaliação que eles fazem deste. Explicou a importância de resolverem o questionário uma vez que muita coisa poderá ser alterada consoante a opinião deles mas deviam ter o cuidado de fundamentar as suas opiniões. Pediu sinceridade acima de tudo. Os alunos resolveram o que lhes foi proposta em cerca de 15 minutos (PEB). Tocou.

#### **AUTO – AVALIAÇÃO:**

**Aspectos positivos:** “ *O interesse demonstrado pelos alunos na discussão em transmitir a sua opinião*” (PEC)

**Aspectos menos positivos:** “*O facto de alguns alunos mesmo estando a chegar ao fim das sessões não participarem. Essas opiniões poderiam enriquecer o debate*” (PEC)

#### **HETERO – AVALIAÇÃO:**

**Aspectos menos positivos:** “ *não concordo com o comentário da professora relativamente à questão da virgindade, pois pode depender do motivo da manutenção da virgindade, pois o facto de ainda se ser virgem pode baixar a auto-estima*” (PEB)

**Avaliação do Programa de Educação para os Valores – 9º X, Y e Z**  
**Disciplinas de Ciências Naturais, Formação Cívica e Área de Projecto**  
**Ano Lectivo 2003/04**

**SEXO :**      ☐ Feminino                      ☐ Masculino

*Após a implementação do programa de Educação para os Valores em Sexualidade que se desenrolou em três áreas disciplinares gostaríamos que o avaliasse. A tua opinião é muito importante. Fá-lo de forma clara e objectiva.*

1. Qual a avaliação que atribuis ao programa de Educação para os Valores implementado?

(assinala com um X a tua opção)

Muito Bom                      Bom                      Suficiente                      Insuficiente

☐                      ☐                      ☐                      ☐

1.1 Porquê?

2. De todas as temáticas abordadas nas aulas, **coloca** por **ordem de preferência**, sendo **1** a que **mais te interessou** e **15** a que foi **menos te interessou**:

<b>Área disciplinar</b>	<b>Temas abordados</b>	<b>Preferência</b>
<b>ÁREA DE PROJECTO</b>	<i>Conceito de Sexualidade e formas de expressão ao longo da vida.</i>	
	<i>Papéis de género e identidade sexual. (Jogo "Concordo...ou talvez não, Guião do filme)</i>	
	<i>Orientação sexual (homossexualidade, bissexualidade e heterossexualidade) (Redacção da revista Ser Mais)</i>	
	<i>Gravidez indesejada. A primeira relação sexual. Mitos e crenças. (História da Luísa e do Pedro, banda desenhada e filme</i>	
<b>FORMAÇÃO CÍVICA</b>	<i>Auto-imagem (Jogo: Quem sou Eu?)</i>	
	<i>Auto-estima (O meu Puzzle e o da minha turma)</i>	
	<i>O Presente e o Futuro (Projectos de Futuro)</i>	
	<i>Assertividade (Dilemas: Saber dizer Sim/Não)</i>	
	<i>Os meus valores (Ordenação/Pirâmide de valores )</i>	
<b>CIÊNCIAS NATURAIS</b>	<i>Anatomia do aparelho reprodutor feminino e masculino.</i>	
	<i>Fisiologia do aparelho reprodutor feminino e masculino.</i>	
	<i>Actividades laboratoriais (Dissecção de órgãos e observação ao M.O de gâmetas)</i>	
	<i>Fecundação e gestação (PowerPoint)</i>	
	<i>Métodos contraceptivos e D.S.T (pesquisa e trabalho de grupo)</i>	

3. **Refere** as actividades<sup>50</sup> que mais gostaste de realizar.

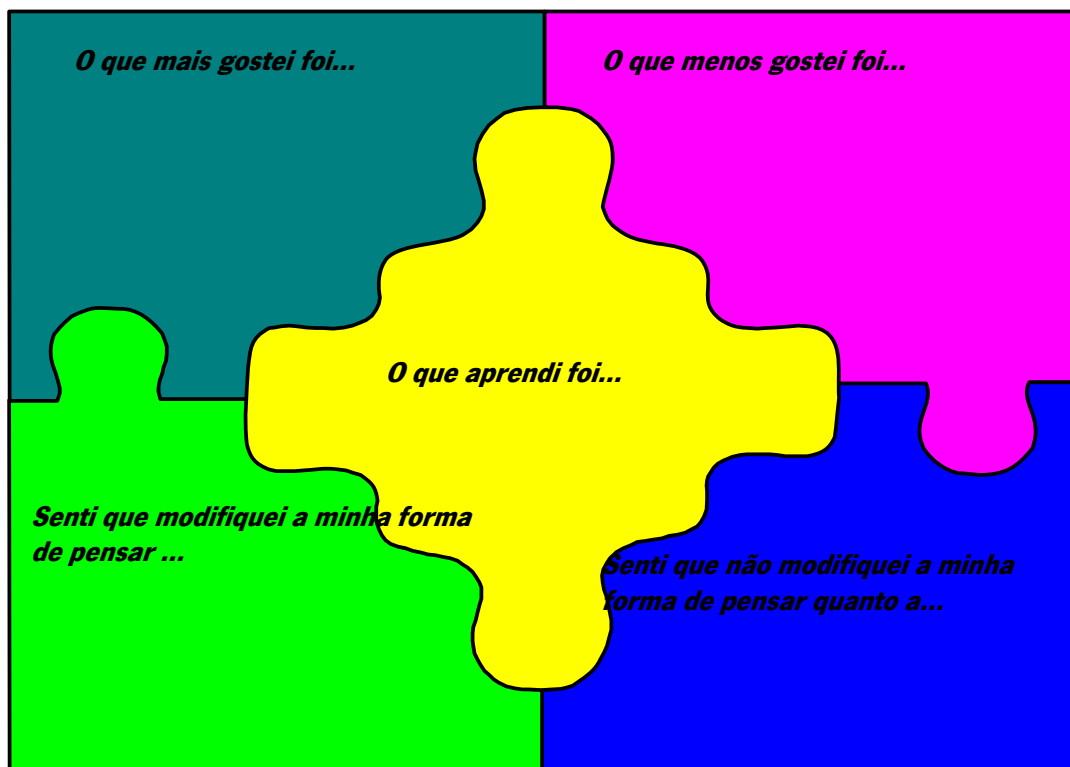
3.1 **Porquê?**

4. **Refere** as actividades que menos gostaste de realizar.

4.1 **Porquê?**

5. **Indica** outras actividades/temáticas que gostasses de ter realizado / abordado.

6. **Preenche** o seguinte puzzle:



**Muito obrigada pela tua colaboração**

<sup>50</sup> Jogos, construção de cartazes, dramatizações, discussão de dilemas, trabalho de reflexão individual, visionamento de filmes, debates inter-grupos, actividades práticas laboratoriais, etc



# RESULTADOS OBTIDOS NO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO SEXUAL

9º X (N= 28, F- 13 e M- 15)

2 (7.2%) Muito Bom 19 (71.4%) Bom 7 (21.4%) Suficiente 0(%) Insuficiente

## Justificação da atribuição da avaliação às sessões de Educação Sexual implementadas.

Código	Justificação obtida
9XF (N=13)	Houve actividades desinteressantes e não necessárias
	Participei no grupo e colaborei sempre nos trabalhos propostos
	Abordamos muitos aspectos no plano emocional e não tanto no prático e teórico. Foi direccionado para os nossos valores e atitudes
	Falamos de assuntos muito interessantes
	Foram aulas diferentes das outras que me ajudaram a perceber melhor a sexualidade e a esclarecer as minhas dúvidas
	Aprendi muitas coisas que não tinha total conhecimento. Por vezes as sessões eram um bocado “cansativas”
	Algumas informações eu já tinha conhecimento
	Esclareceu as nossas dúvidas sobre sexualidade e foram actividades interessantes
	Abordamos temas bastantes diferenciados e que nos irão ser úteis no presente e futuro.
	O programa mudou a minha maneira de pensar
	Transmitiram informações suficientes e esclareceram as minhas dúvidas
	Acho que nos tirou muitas dúvidas e desenvolveu a nossa cultura geral
	As actividades estavam bem organizadas, além disso os assuntos eram interessantes
9XM (N=15)	Nestas sessões tivemos a oportunidade de focar mais abertamente a sexualidade e ficamos mais informados
	Teve temas interessantes e bem estruturados embora por vezes o ambiente de trabalho não fosse bom
	Acho que podia estar mais organizado
	Foi bom mas senti que este tempo melhor aproveitado podia ser mais agradável, havia uma certa insegurança nos aspectos e ideias de alguns alunos. Penso que poderei ter aprendido algumas ideias
	Falou-se sobre temas que me interessam, esteve bem organizado e preparou-nos para o futuro
	Ouve algumas actividades que não gostei de fazer
	Acho que as aulas podiam ter sido mais práticas, como por exemplo, aprender a usar preservativos, etc.
	Houve coisa que foram básicas (as que nós aprendemos) e outras até já sabia
	Aprendeu-se muitas coisas interessantes mas podia ser melhorado
	Acho que devíamos ter abordado o tema de forma mais directa
	Penso que podíamos abordar mais directamente esta disciplina e ter mais contacto com alguns métodos contraceptivos
	Com estas aulas tirámos dúvidas e expusemos a nossa opinião. É muito agradável discutir algumas situações complicadas
	N.R
	Penso que podia ter sido melhor
	Os conselhos e os assuntos tratados nestas aulas foram úteis para a nossa opinião e decisão a nível sexual

Código	A actividade que mais gostei...	Justificação obtida
<b>9XF (N=13)</b>	Gostei muito de quando falamos de nós, <b>NR</b>	Porque nos ajudou a melhorar as nossas atitudes <b>N.R</b>
	O jogo concordo ou talvez não	Tivemos maior liberdade para expor a nossa opinião e confrontar com os colegas
	Os jogos, as dramatizações, o filme e a construção dos cartazes	Ficamos mais informados, fiquei a saber o que pensam de mim
	Dramatizações e o filme	Foram as mais divertidas e emotivas
	Jogo da auto-imagem	Foi uma forma de vermos como os nossos colegas nos vêem e nos conhecem
	O visionamento do filme	Achei-o muito interessante
	Discussão dos dilemas, jogos e os debates inter-grupos	São actividades muito divertidas e porque é sempre muito bom debater sobre certos assuntos
	O jogo “ quem sou eu ” e “ concordo ou...talvez não ”	Gosto de saber algumas das minhas qualidades e de dar a minha opinião e argumentá-la.
	Jogo “ quem sou eu ” e os cartazes	Foi interessante
	Jogo “quem sou eu”, identidade sexual e o filme	Houve interacção
	Discussão dos dilemas, filme e os debates	Ficamos a conhecer melhor o que os nossos colegas pensam sobre determinados assuntos
	Debates jogos e filmes	Achei muito interessante o que fizemos
<b>9XM (N=15)</b>	Gostei das histórias que tivemos de escrever – bernardo e Pedro e Luísa	Tivemos de nos imaginar nas situações que nos propuseram
	Discussão dos dilemas e os debates inter- grupos - 2	Pudemos argumentar as nossas opiniões chegando, por vezes, a surpreendermo-nos uns aos outros Pudemos expor a nossa opinião e ouvir a dos outros, o que também é muito importante
	Visionamento do filme e os jogos	Foi divertido e interessante
	Jogo “concordo ou talvez não”	Motiva a fundamentar opiniões difíceis de comentar
	A história do Pedro e da Luísa	Porque retrata um acontecimento possível
	Jogo “ quem sou eu ” -4	Simplesmente porque gostei Escrevemos o que pensamos de cada um Ficamos a saber um pouco melhor o que os outros pensam de nós Não sei
	Debates jogos e filmes	Não sei
	O jogo “ Quem sou eu ” e falar sobre os valores	Ficamos a conhecer melhor os colegas

Código	A actividade que menos gostei...	Justificação obtida
<b>9XF (N=13)</b>	Não gostei de falar dos valores <b>NR – 3</b>	N.R <b>N.R -3</b>
	Discussão dos dilemas e trabalho de reflexão individual	N.R
	Construção dos cartazes	N.R
	Gostei de tudo	Nenhuma actividade foi má
	Construção dos cartazes	Foi difícil montar um cartaz em tão pouco tempo
	Dramatizações	Não gosto do assunto que nos foi proposto
	A pirâmide dos valores	Foi difícil colocá-los por ordem pois alguns tinham para mim o mesmo grau de importância
	Conceito e forma de sexualidade	São mais subjectivas
	Construção de cartazes, dramatizações e trabalho de reflexão individual	Foram aborrecidos e cansativos
	Os métodos contraceptivos -CN	Poderíamos ter feito de forma mais interessante

<b>9XM (N=15)</b>	Jogo concordo ou talvez não	As afirmações eram muito relativas e não dá para exprimir a nossa opinião apenas se concordo ou discordo
	Construção dos cartazes -6	Não houve um trabalho muito aprofundado sobre o tema
		Não foi bem organizado
		Não achei interessante e o objectivo não foi conseguido e atingido
		N.R -3
	Gostei de tudo	Todas foram educativas e me irão ajudar
	Métodos contraceptivos	Foi uma seca
	Ver o filme	Não achei muito importante
	Os meus valores	Muito aborrecida
	Parte teórica em C.N	Tem-se de pensar muito
	Debates	Muita seca

<b>Código</b>	<b>Outras actividades/temáticas que gostava de ter realizado/ abordado</b>
<b>9XF (N=13)</b>	N.R -6
	Abordou-se todas as actividades e temas que gosto
	Ver mais filmes -3
	Não sei -2
<b>9XM (N=15)</b>	Abordamos todos os assuntos importantes
	Falar sobre o casamento
	Ver mais filmes
	Gostei de termos falado sobre a gravidez
	Não sei -2
	N.R -4
	Gostaria de ter realizado mais actividades mais práticas
	Gostava que tivessem distribuído contraceptivos.
	Gostava que nos ensinassem a utilizar métodos contraceptivos

## Resultado do preenchimento do puzzle

Código	Respostas obtidas				
	O que mais gostei ...	O que menos gostei ...	O que aprendi ...	Senti que modifiquei na minha forma de pensar...	Senti que não modifiquei a minha forma de pensar quanto a ...
<b>9XF (N=13)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>N.R -2</li> <li>Visionamento do filme sobre a gravidez na adolescência e o jogo “ concordo ou talvez não” -4</li> <li>Construção dos cartazes</li> <li>Dramatizações - 1</li> <li>Jogo “ quem sou eu” – 3</li> <li>Filme</li> <li>Debates / interação com os colegas -2</li> <li>Discutir com os meus amigos e colegas os valores e outros assuntos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>N.R -2</li> <li>Trabalho individual de reflexão / valores – 4</li> <li>Discussão dos dilemas</li> <li>Gostei de tudo</li> <li>Montar cartazes - 2</li> <li>Dramatizações</li> <li>As aulas só de teoria – CN</li> <li>Gostei de tudo</li> <li>Métodos contraceptivos CN -1</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>N.R – 2</li> <li>Aprendi a dizer não quando é preciso -1</li> <li>Nunca fazer nada quando não tenho a certeza e dizer sim ou não qdo não quero</li> <li>Todos temos um ritmo próprio para fazer tudo o que queremos na vida</li> <li>A olhar de outra forma para a adolescência</li> <li>A aceitar melhor a opinião dos outros</li> <li>Esclareci as minhas dúvidas – 2</li> <li>Certos problemas relacionados com a sexualidade</li> <li>A distinguir e a ordenar melhor os sentimentos relacionados com a sexualidade</li> <li>que tenho mais qualidades do que eu pensava</li> <li>Novas coisas que certamente vão ser positivas na minha vida</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>N.R – 3</li> <li>A dúvidas que tinha sobre sexualidade -2</li> <li>Certos assuntos como a sexualidade, as relações e sentimentos -2</li> <li>Não mudei nada, continuo a pensar da mesma maneira -3</li> <li>Algumas coisas</li> <li>Ao que era a sexualidade</li> <li>à gravidez</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>N.R – 7</li> <li>Nada</li> <li>À minha própria opinião</li> <li>À forma de crescer na adolescência</li> <li>Certas atitudes machistas</li> <li>Algumas coisas</li> <li>Aos meus valores e quanto aquilo que quero</li> </ul>
<b>9XM (N=15)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>N.R -1</li> <li>De exprimir a minha opinião</li> <li>Debates/ dilemas -4</li> <li>Jogos -7</li> <li>Filmes – 2</li> <li>Os comentários dos meus colegas sobre mim além de serem um bocado hipócrita entre eles</li> <li>De ter abordado o tema da sexualidade</li> <li>Dramatizações</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>N.R -4</li> <li>Construção dos cartazes -3</li> <li>De certos debates – as ideias dos homens sobre a sexualidade</li> <li>Que as aulas de educação sexual não tenha um horário próprio e tenha de ocupar o horário de outras disciplinas</li> <li>Métodos contraceptivos</li> <li>Filme</li> <li>Trabalho de reflexão individual – 2</li> <li>De certas actividades que não foram directas ao assunto</li> <li>Parte teórica nas aulas de ciências</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O que significa sexualidade</li> <li>Ganhei mais maturidade e uma melhor visão das coisas</li> <li>N.R -3</li> <li>A reflectir o papel da sexualidade no homem</li> <li>Regras conceitos e valores sobre a sexualidade –</li> <li>Sexualidade</li> <li>a encarar tudo sobre diferentes pontos de vista e a ser mais corajoso</li> <li>A usar métodos contraceptivos</li> <li>A interessar-me mais por estes assuntos</li> <li>Os perigos da vida e a usar métodos contraceptivos</li> <li>Infelizmente pouco</li> <li>Informe-me melhor sobre o sexo, valores e a minha auto-imagem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>N.R -2</li> <li>Nada</li> <li>A tudo</li> <li>à gravidez</li> <li>Certas ideias respectivas à realidade dos factos da vida</li> <li>A minha maneira de pensar pois comecei a pensar como será o lado das mulheres</li> <li>À sexualidade -2</li> <li>À gravidez e alguns tópicos da sexualidade</li> <li>À minha maneira de ser</li> <li>Ao que é mais importante numa relação</li> <li>Ao sexo e aos meus valores</li> <li>Às relações sexuais e sexo em geral</li> <li>Pouca coisa pois tinha a minha opinião bem formada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>N.R -6</li> <li>Nada, pois já estava bem informado - 2</li> <li>Algumas coisas -2</li> <li>Aos métodos contraceptivos -2</li> <li>Alguns sentimentos relacionados com a sexualidade</li> <li>Ao machismo</li> <li>Aos meus valores</li> </ul>

9º Y (N= 18, F- 9 e M-9)

3 (16.6%) Muito Bom 12 (66.6%) Bom 3(16.6%) Suficiente 0(%) Insuficiente

**Justificação da atribuição da avaliação às sessões de Educação Sexual implementadas.**

Código	Justificação obtida
<b>9YF (N= 9)</b>	As aulas por vezes eram muito monótonas. Poderíamos ter mais actividades e esclarecer as nossas dúvidas
	Por vezes o programa tornava-se uma seca pois o ano passado já tinha discutido algumas coisas do programa
	Foram aulas interessantes, reflecti sobre assuntos de sexualidade que nunca parei para pensar. O programa mudou bastante a minha forma de pensar
	Não modifiquei as minhas opiniões mas desenvolvi-as e afirmei-as mais
	Acho que todos ficamos esclarecidos
	Fiquei mais esclarecida quanto ao que não tinha bem opinião formada
	Aprendi bastantes coisas sobre sexualidade embora houvessem algumas questões minhas que ficaram por esclarecer
	Com este programa ficamos mais informados sobre o que realmente é a sexualidade, prevenidos contra várias situações e esclarecidos quanto a dúvidas
	Aprendi novas coisas que não sabia, fiquei mais informada e acabei por conseguir tirar algumas dúvidas
<b>9YM (N= 9)</b>	Com este programa tirei certas dúvidas que tinha e modifiquei a forma de pensamento porque percebi que a sexualidade não tem só a ver com sexo mas engloba de tudo um pouco e integra-se na sociedade
	Esclareci as dúvidas que tinha, só não foi muito bom porque acho que as aulas podiam ser mais dinâmicas
	Ajudou-nos a perceber de certas coisas que se calhar não sabíamos e preparou-nos para o futuro
	Preparou-nos para o nosso futuro e, também para quando tivermos relações sexuais
	Por um lado ajudou a explicar bastantes coisas que podem ser necessárias para o futuro mas por outro lado acho que as aulas não deviam ser tão psicológicas
	Se calhar nós achávamos que já estávamos elucidados mas realmente não e as aulas ajudaram-nos muito
	Foi um programa interessante. Nunca pensei que existisse esta disciplina!
	Todas as minhas dúvidas foram esclarecidas
	Ajudou-nos a conhecer os perigos que pode haver numa relação sexual

Código	A actividade que mais gostei...	Justificação obtida
<b>9YF (N=9)</b>	As actividades laboratoriais	Achei interessante ver mesmo e descobrir nos diferentes órgãos aquilo que aprendemos, assim aprendi muito melhor
	Dos debates inter-grupos, o esclarecimento de dúvidas e a reflexão individual	Pela interacção entre os grupo e a informação que daí advinha
	Jogos, visionamento do filme e actividades laboratoriais	São mais interessantes e são mais práticas
	Jogos, visionamento do filme e a discussão dos dilemas	Foram as que mais gostei de realizar
	Debates dos dilemas	Achei importante dizer o que achava sobre cada um deles
	Debates e a discussão dos dilemas	Fiquei a saber o que pensavam os meus colegas sobre vários temas e a conhece-los um pouco mais
	A História Valorativa (Luisa e do Pedro), auto imagem, Assertividade e papéis de género	Achei os temas muito interessantes

	O guião do filme, o meu puzzle e o da minha turma e o filme	Com o filme tive a noção de quanto é difícil ser mãe na adolescência. O guião e o puzzle porque foram as aulas mais divertidas
	Jogos, debate inter-grupos, actividades laboratoriais e trabalhos de grupo	Podemos expor as nossas ideias e ouvir outras ideias dos colegas
<b>9YM (N=9)</b>	Debates, discussão dos dilemas, visionamento do filme e o trabalho que fizemos em PowerPoint	Em todos estes trabalhos tive um papel muito activo e mesmo o debate de grupo por muito pouco produtivo que seja é sempre excelente debater ideias e darmos a nossa opinião. Esclareci também dúvidas e melhorei a forma de pensar em determinados assuntos
	Da apresentação do PowerPoint feita pelo meu grupo	Aprofundamos o tema – métodos contraceptivos naturais – foi fácil fazer o trabalho e deu muito gozo apresentá-lo aos meus colegas na aula de C.N
	Debates, discussão dos dilemas, visionamento do filme	Gosto de ver filmes, de debater ideias em grupo e discutir a resolução de dilemas
	Visionamento do filme	Pelo facto de ver casos reais de pessoas que tiveram filhos na adolescência despertou-me para a vida
	Dos debates e do visionamento do filme	Gosto de ouvir o que os outros têm para dizer e depois debater
	Jogos, trabalho de reflexão individual, debate inter-grupos	Pois foi o que me deu mais gozo fazer
	Jogos e visionamento do filme	Gosto de estar sentado a ver filmes e a fazer jogos
	Auto-imagem, auto-estima e os meus valores	Foram as mais interessantes e fiquei a saber o que os meus colegas pensam de mim
	Do debate sobre quem deve usar os métodos contraceptivos, se o homem ou se a mulher	Porque normalmente a mulher deve ser ela a tomar a pílula
<b>Código</b>	<b>A actividade que menos gostei...</b>	<b>Justificação obtida</b>
<b>9YF (N=9)</b>	Auto-estima e auto-imagem	Não me sentia à vontade para falar sobre mim porque seria motivo de riso perante os meus colegas
	Visionamento do filme e das dramatizações	Não vejo utilidade, é mais parado, sem interesse
	O debate inter-grupos de alguns assuntos	Nunca falava
		Não estávamos à vontade devido à cianice de alguns colegas, de resto correu tudo bem
		Quase ninguém se entendia
	A construção dos cartazes e as dramatizações	Nem sempre se está com muita imaginação
	Actividades laboratoriais	Acho interessante mas não é para mim, impressiona-me um pouco ver os órgãos.
	A primeira aula – definir sexualidade	Não foi muito interessante
<b>9YM (N=10)</b>	Trabalho de reflexão individual e falar da nossa vida	Não gosto muito de falar das minhas coisas
	Construção de cartazes	Acho que era chato e nesse dia estava um bocado em baixo
	O jogo “ concordo ou talvez não”	Era repetitivo e as frases um pouco fatelas
	Construção de cartazes e o trabalho de reflexão individual	Não gosto de estar a trabalhar sozinho
	Trabalho de reflexão individual	Não gosto de trabalhar sozinho
	Dramatizações	Não gosto de dramatizar
	De ter muitas sessões	Às vezes era cansativo
<b>9YM (N=10)</b>	Estudar a fisiologia dos aparelhos reprodutores	São temas pouco interessantes e muito básicos
	Não houve nenhuma que não gostasse, houve	Porque se calhar não me interessei por esses

	delas que não gostei tanto mas foram todas mais ou menos interessantes	trabalhos
	De termos tido tantas aulas para nada	São aulas a mais

Código	Outras actividades/temáticas que gostava de ter realizado/ abordado
<b>9YF (N=9)</b>	Mais actividades laboratoriais, filmes e debates
	<b>Mais visitas de estudo e implementar a educação sexual como disciplina</b>
	Gostava de ter feito viagem de estudo
	Gostava de ter visitado a uma maternidade, um centro de apoio a mães solteiras e que tivessem lido todos os papéis do jogo “ quem sou eu” -2
	Mais sobre DST` S e falarmos do Aborto
	Sem dúvida a gravidez indesejada
	Expor as dúvidas de cada um de forma anónima -2
<b>9YM (N=9)</b>	Visitas de estudo relacionadas com a sexualidade e fazer inquéritos a pessoas directamente relacionadas com as DST` s
	Visita de estudo a um centro de pessoas afectadas pelo vírus da Sida que tenha sido obtido através de relações sexuais
	Ir ao cinema ver um filme sobre sexualidade
	Nenhuma, gostei de todas
	N.R -1
	Não sei, acho que as storas fizeram um bom trabalho
	A discussão dos dilemas que faltei à aula
	Não houve nenhuma que gostasse de ter feito

#### Resultado do preenchimento do puzzle

Código	Respostas obtidas				
	O que mais gostei ...	O que menos gostei ...	O que aprendi ...	Senti que modifiquei na minha forma de pensar...	Senti que não modifiquei a minha forma de pensar quanto a ...
<b>9YF (N=9)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formação de grupo e debater dos assuntos -7</li> <li>Os jogos -2</li> <li>Visionamento do filme – 1</li> <li>Das actividades práticas laboratoriais -4</li> <li>De trabalhar em grupo, penso que obtive melhores resultados dando a minha opinião em grupo -1</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reflexão de reflexão individual -5</li> <li>Construção dos cartazes</li> <li>De algumas aulas</li> <li>1º Aula, definir sexualidade -1</li> <li>Falar de mim -1</li> <li>Do visionar filmes</li> <li>Os debates -1</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Um pouco de tudo sobre sexualidade -2</li> <li>Que nunca se deve dispensar os métodos contraceptivos, desde que se tenha intenção de ter filhos</li> <li><b>Que se deve sempre conversar e pensar bem nas atitudes a tomar</b></li> <li><b>A conhecer melhor os meus colegas</b></li> <li><b>A respeitar os outros e a formular melhor as minhas dúvidas</b></li> <li><b>A ouvir e a respeitar as ideias dos outros</b></li> <li>Muitas coisas sobre a gravidez na adolescência</li> <li><b>Ver as coisas sempre de um lado negativo</b></li> <li><b>Que devemos pensar muito bem antes de agir no namoro</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nada, mantive a minha forma de pensar em muitos dos temas -1</li> <li>Pensar bem nas minhas atitudes e nunca me precipitar nas minhas decisões</li> <li>A alguns tabus e conhecimento melhor de mim como pessoa</li> <li>À homossexualidade</li> <li><b>Maneira de ver os outros</b></li> <li><b>Ao nível de agir em cada situação relacionado com o amor</b></li> <li><b>Ser mãe na adolescência, não pensava que era tão difícil</b></li> <li><b>Quanto a julgar certas atitudes das pessoas sem as conhecermos</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nos assuntos em que já tinha uma ideia formada -1</li> <li>Ao que penso em relação aos direitos da mulher terem de ser iguais aos homens</li> <li>Vários valores da sociedade</li> <li>Virgindade na nossa sociedade</li> <li>À homossexualidade ser uma doença -2</li> <li>À homossexualidade, como alguns colegas meus disseram -1</li> <li>À orientação sexual</li> <li>A certos rapazes serem muito machistas</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>N.R -1</li> <li>Formação de grupo e debater dos assuntos -1</li> <li>Gostei de tudo a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>N.R – 1</li> <li>De nós não termos levados estas sessões muito a sério e</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>N.R – 1</li> <li>A ter mais cuidado com as minhas relações. Vi que era mesmo importante utilizar métodos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>N.R-1</li> <li>Nada, eu sou muito teimoso -3</li> <li>À sexualidade -2</li> <li>À importância de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>N.R -2</li> <li>A quase tudo -2</li> <li>A ser um rapaz a convidar uma rapariga para sair.</li> </ul>

<b>9YM (N=9)</b>	<p>professora era fixe e bacana, explica totil bem e fez com que os debates fossem muito ricos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A apresentação do nosso trabalho de grupo</li> <li>• Do visionamento do filme -2</li> <li>• Da simpatia da professora Y</li> <li>• Dramatização</li> <li>• Dos jogos</li> <li>• Do grupo</li> </ul>	<p>para o fim as aulas começarem a ser pouco produtivas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De algumas (embora poucas) aulas de sexualidade</li> <li>• Reflexão de reflexão individual -2</li> <li>• De ter aulas muito “psicológicas”</li> <li>• De abordar alguns assuntos</li> <li>• Fisiologia do aparelho reprodutor</li> <li>• De ter tantas aulas</li> </ul>	<p>contraceptivos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A não cometer erros no futuro -2</li> <li>• A pensar bastante em tudo antes de iniciar uma relação sexual!!! -2</li> <li>• Mais ou menos o que já sabia</li> <li>• A ser diferente</li> <li>• devo pensar antes de dizer alguma coisa</li> </ul>	<p>termos estas sessões -2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ao meu ponto de vista</li> <li>• Á educação sexual</li> </ul>	<p>Tem de ser assim.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão de dilemas</li> <li>• Aos meus princípios</li> <li>• Algumas coisas</li> <li>• Quem deve usar os métodos contraceptivos</li> </ul>
----------------------	---	--	---	---	--

**9º Z** (N= 24, F- 14 e M-10)

**10** (37.6%) *Muito Bom* **10** (41.7%) *Bom* 4(16.7%) *Suficiente* 0(%) *Insuficiente*

#### Justificação da atribuição da avaliação às sessões de Educação Sexual implementadas.

Código	Justificação obtida
<b>9ZF (N=14)</b>	Pudemos discutir vários assuntos e tivemos a oportunidade de amadurecer as nossas opiniões, passar a ver os outros de uma forma diferente, apesar de nem sempre termos conseguido chegar a acordo
	Além de ser divertido, estamos ao mesmo tempo a aprender mais. Acho que é interessante discutir os tipos de assuntos que discutimos, faz-nos sempre reflectir sobre determinados assuntos o que é muito bom
	As aulas são um pouco chatas e falamos do que já sabemos, o que não sabemos não conseguimos esclarecer pois a professora normalmente discorda connosco.
	Particpei muitas vezes
	Os temas foram interessantes e as aulas bem dadas
	Acho que com este programa muitos jovens ficam mais informados sobre os assuntos. Tudo foi bem explicado e pudemos dar a nossa opinião
	Penso que estas aulas são muito importantes porque nos permitem esclarecer dúvidas e mudar as ideias retrógradadas da sociedade, como por exemplo dizer que na nossa idade é errado falar de sexualidade. Existe muita ignorância nos jovens.
	Aprendemos coisas interessantes e tirámos dúvidas que tínhamos
	Ajudou-nos a esclarecer algumas dúvidas que tínhamos e os temas que falamos são os mais comuns neste momento.
	Com estas aulas ficamos a conhecer melhor a nossa sexualidade e através destas percebemos melhor alguns assuntos polémicos do nosso dia-a-dia e pudemos debate-los
	Esclareceu-nos algumas dúvidas, pesamos melhor e debatemos as nossas opiniões e isso ajudou-nos a perceber que por vezes estávamos errados
	Esclareceu-nos as dúvidas, debatemos sobre muitos assuntos e isso ajuda-nos a ficarmos mais esclarecidos
	Foram divertidas, engraçadas e interessantes pois fizemos actividades que realmente nos mostra as atitudes da sociedade da actualidade.
	Ajuda-nos a reflectir problemas actuais e que também nos pode acontecer
<b>9ZM (N=10)</b>	Com estas aulas pudemos aprender mais coisas sobre a sexualidade
	Participo activamente, respeito a opinião dos outros e também me interesso
	A stora era antipática comigo e já repetimos isto muitas vezes, contudo penso que foi muito produtivo
	Gostei de debater várias questões pois fizeram-me reflectir mas não gostei do conteúdo das questões pois faziam do homem um “monstro” e com culpa de tudo



	Foi interessante mas depois tornou-se um pouco maçudo
	Foi interessante ter estas aulas e aproveitar algumas coisas acerca da sexualidade entre os adolescentes
	Com estas aulas aprendemos mais sobre a nossa sexualidade e esclarecermos algumas dúvidas que tínhamos
	Tirei dúvidas e fiquei a saber mais coisas
	Obtivemos informação sobre educação sexual
	Achei interessantes alguns temas que abordámos, outros nem tanto.

Código	A actividade que mais gostei...	Justificação obtida
9ZF (N=13)	Foram aquelas em que tínhamos de reflectir sobre nosso futuro e dar a opinião sobre conceitos sociais	Pude reflectir sobre a minha forma de ver a sociedade e o meu futuro
	O jogo “ concordo ou talvez não”	Ao fazê-lo tivemos oportunidade de reflectir sobre diversos temas e discutir opiniões
		N.R
		Foram debatidos vários assuntos de educação sexual e podemos dar a nossa opinião
	O jogo “ quem sou eu”	Debatíamos as nossas opiniões e vimos que umas estavam certas mas outras não
		Foi engraçado e ficamos a saber algumas das nossas características e o que pensam os outros de nós através de uma maneira divertida
		Achei divertido
	Construir o guião do filme, redacção da revista “Ser Mais”	Foram actividade que apelavam à nossa criatividade. Foi divertido
	Dramatizações, actividades laboratoriais, jogos e os debates	Permitiu debater temas interessantes para além de ser muito divertido
	De todas mas em especial do filme	Achei-o muito interessante
	De todas em que trabalhamos em grupo e em especial do filme	Foi uma forma de conviver em grupo e poder discutir as nossas opiniões
9ZM (N=10)	Construção de cartazes, visionamento do filme, debate inter-grupos, jogos, actividades práticas laboratoriais	Foi divertido, aprendi mais algumas coisas e adoro debater sobre aspectos do dia-a-dia.
	Debates inter-grupos e actividades laboratoriais	Foram divertidas e bastante interessantes
		Nos debates pudemos ficar a saber a nossa própria opinião sobre um assunto que se calhar nunca tínhamos pensado e saber a opinião dos nossos colegas. As actividades laboratoriais porque foi muito fixe ver os órgãos
	Toas as que envolviam trabalho de grupo	Achei muito interessante
	A auto-imagem e a auto-estima (quem sou eu)	Fiquei a conhecer-me melhor
		Ficamos a saber quem é que somos e como é a nossa turma
	Jogo “ quem sou eu” (auto-imagem)	Soube o que os outros pensam de mim e deu-me oportunidade de pensar melhor sobre o que os outros são
	O jogo “ concordo ou talvez não”	Foi interessante
		Dei a minha opinião e achei os temas bastante interessantes
	Trabalho de reflexão individual	Era chato
	Debate inter-grupo e actividades praticas laboratoriais	Gosto muito de trabalhar em grupo
	Jogos e as dramatizações	Gosto de jogar e representar
	Todas	Porque sim

<b>Código</b>	<b>A actividade que menos gostei...</b>	<b>Justificação obtida</b>
<b>9ZF (N=14)</b>	As aulas em que tínhamos de finalizar histórias	Não gosto de me colocar na situação de outra pessoa
		Não nos obriga a pensar muito e as hipóteses não são as melhores
	Orientação sexual (homossexualidade)	Por muito que quisesse exprimir a minha opinião a professora discordava sempre comigo
		É um tema que eu não gosto muito de falar sobre ele
	A auto-estima (puzzle)	Achei complicado porque nunca tinha pensado muito em relação ao assunto
	O jogo “ concordo ou talvez não”	Demoramos muito tempo em cada frase
	A primeira aula que fizemos os conceitos	Prefiro actividades onde tenhamos de ser criativos
	Reflexão individual e os dilemas	Eu já sabia e a discussão dos dilemas eram de temas batidos
	Do PowerPoint da fecundação e gestação	Já tínhamos dado em ciências no ano passado
	Dramatizações, discussão dos dilemas e trabalho de reflexão individual	Achei um pouco cansativo
	Não sei	Gostei de todas
	Alguns dos debates inter-grupos	Durante a discussão no próprio grupo alguém saía magoado ou chateado porque não concordavam com a sua opinião e tinha-se de se chegar a consenso
	O jogo “ Quem sou eu”	Não me pareceu importante e não tem muito haver com educação sexual
		Não me pareceu uma actividade muito importante
<b>9ZM (N=10)</b>	Trabalho de reflexão individual “ os meus valores”	Porque já o tinha feito antes
	A auto-estima (puzzle) e a auto-imagem “quem sou eu”	Com essas actividades ficamos a saber quem somos e também a saber como é a nossa turma
	Orientação sexual	Não teve interesse
		Não tem interesse
	Do PowerPoint da fecundação e gestação	Estava muito calor na sala e porque já tínhamos dado isso no ano passado
	Gostei de todas as actividades em geral	Todas eram interessantes para o futuro
		N.R
	Trabalho de reflexão individual	Gosto de trabalhar em grupo
	Debates inter-grupos e discussão dos dilemas	Existia membros de outros grupos que eram anti-homens (feministas)
	N.R	N.R

<b>Código</b>	<b>Outras actividades/temáticas que gostava de ter realizado/ abordado</b>
<b>9ZF (N=13)</b>	N.R -6
	Como tudo foi bom, acho que tudo o que seja feito do género é muito bom
	Mais jogos
	Não sei -4
	Nada, o que nos propuseram foi excelente
	Fazermos questionários e ir para a rua inquirir as pessoas
<b>9ZM (N=15)</b>	Mais jogos -3
	N.R -5
	Não sei, isso que fique a cargo dos professores

## Resultado do preenchimento do puzzle

Código	Respostas obtidas				
	O que mais gostei ...	O que menos gostei ...	O que aprendi ...	Senti que modifiquei na minha forma de pensar...	Senti que não modifiquei a minha forma de pensar quanto a ...
<b>9ZF (N=13)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação de grupo e debater dos assuntos -9</li> <li>• Compreender melhor os problemas dos jovens da minha idade</li> <li>• A criatividade das storas para fazer algo diferente todas as aulas</li> <li>• As dramatizações -1</li> <li>• O jogo “quem sou eu”</li> <li>• De todas as actividades em geral -1</li> <li>• Das actividades práticas laboratoriais -1</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• N.R -1</li> <li>• Não sei -1</li> <li>• Escrever histórias -2</li> <li>• A professora estar sempre a dizer a sua opinião, discordar de nós e as aulas serem monótonas</li> <li>• Preencher o puzzle</li> <li>• Reflexão individual -2</li> <li>• Discussão dos dilemas</li> <li>• Do tema da homossexualidade</li> <li>• Dramatizações</li> <li>• De certas frases do jogo “concordo ou talvez não -2</li> <li>• Jogo “quem sou eu” -2</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• N.R – 1</li> <li>• Um pouco de tudo sobre Educação Sexual -2</li> <li>• A ver a sociedade de outra forma</li> <li>• Que esta disciplina de E.S pode ter assuntos muito interessantes, aprendi com todos eles</li> <li>• Algumas coisas sobre sexualidade que desconhecia -2</li> <li>• Foi fantástico</li> <li>• Tudo sobre o tema, esclareci dúvidas -2</li> <li>• Muita coisa sobre sexualidade-2</li> <li>• Especialmente que sexualidade não é só sexo – 1</li> <li>• Muita coisa sobre tudo sobre a adolescência e a forma como a sociedade a vê</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• N.R –</li> <li>• Nada, mantive a minha forma de pensar em muitos dos temas -4</li> <li>• A tudo -2</li> <li>• Quanto à forma como as pessoas são vistas e a atitude da sociedade</li> <li>• Sobre vários assuntos em que não tinha a certeza</li> <li>• A maneira de pensar da sociedade</li> <li>• À homossexualidade</li> <li>• À sexualidade -2</li> <li>• Gravidez indesejada</li> <li>• Ao meu futuro e à minha forma de agir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• N.R – 4</li> <li>• À forma como muitos homens actuam nas diferentes situações</li> <li>• Nos assuntos em que já tinha uma ideia formada -4</li> <li>• Em todos os assuntos -2</li> <li>• Os meus valores</li> <li>• Homossexualidade -2</li> </ul>
<b>9ZM (N=10)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• N.R -1</li> <li>• Trabalhos de grupo -2</li> <li>• Os debates inter-grupos</li> <li>• De saber o que é e mais sobre sexualidade -2</li> <li>• Os jogos</li> <li>• O jogo quem sou eu -1</li> <li>• Actividades práticas laboratoriais</li> <li>• Foi acti. giras e interessantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• N.R – 2</li> <li>• Reflexão individual -5</li> <li>• Gostei de tudo em geral</li> <li>• Dos debates e da stora não me deixar falar</li> <li>• das discussões entre os diferentes grupos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ao que significa sexualidade -2</li> <li>• Informe-me mais e melhor sobre sexualidade -3</li> <li>• Que a sexualidade é muita coisa</li> <li>• Que não se deve fazer nada sem se pensar bem primeiro</li> <li>• Muitas coisa e como trabalhar em grupo</li> <li>• A reflectir sobre as coisas com mais calma</li> <li>• Interessante</li> <li>• Muito</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• N.R -1</li> <li>• Nada -2</li> <li>• À sexualidade -3</li> <li>• Dúvidas que tinha</li> <li>• À necessidade de se reflectir</li> <li>• Ao terceiro dilema pois deixou-me a pensar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• N.R -5</li> <li>• Tudo</li> <li>• À sexualidade</li> <li>• Ao que já sabia</li> <li>• À minha opinião quanto a gravidez</li> <li>• Atitudes sobre os homens</li> </ul>

**RESULTADO FINAL DAS PREFERÊNCIAS QUANTO ÀS TEMÁTICAS ABORDADAS NO PROGRAMA NAS TURMAS  
9º X, Y E Z**

Área disc.	Temas abordados	(N=70)	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	11ª	12ª	13ª	14ª
A.P	Conceito de Sexualidade e formas de expressão ao longo da vida.	9	5	4	7	5	10	3	7	3	6	4	5	1	1	
	Papéis de género e identidade sexual. (Guião do filme)	6	5	6	6	5	7	7	4	8	7	4	2	3	1	
	Orientação sexual (Redacção da revista Ser Mais)	0	2	5	2	3	1	1	5	3	4	5	3	2	8	
	Gravidez indesejada. (História da Luísa e do Pedro, banda desenhada e filme)	12	9	10	7	5	2	3	3	5	5	1	4	2	2	
F.C	Auto-imagem (Jogo: Quem sou Eu?)	16	10	8	5	6	4	3	7	5	2	1	2	1	0	
	Auto-estima (O meu Puzzle e o da minha turma)	1	8	5		1	5	3	3	2	4	2	3	3	1	
	O Presente e o Futuro (Projectos de Futuro)	3	1	2	1	3	5	4	2	3	6	5	1	6	1	
	Assertividade (Dilemas: Saber dizer Sim/Não) *	4	6	6	6	6	5	7	2	3	3	2	3	5	5	
	Os meus valores (Ordenação/Pirâmide de valores)	3	4	3	9	9	4	5	5	8	5	4	2	4	3	
C.N	Anatomia do aparelho reprodutor feminino e masculino.	2	2	4	3	7	6	10	13	6	7	1	4	4	1	
	Fisiologia do aparelho reprodutor feminino e masculino.	2	2	6	8	2	5	10	9	8	4	1	4	4	3	
	Actividades laboratoriais (Dissecção de órgãos e observação ao M.O de gâmetas)	4	10	2	7	5	1	1	0	1	2	3	2	3	1	
	Fecundação e gestação (PowerPoint)	1	4	3	4	4	13	0	4	9	11	4	6	4	3	
	Métodos contraceptivos e D.S.T (pesquisa e trabalho de grupo)	10	1	8	5	5	1	9	7	4	10	4	3	1	2	

## RESULTADOS OBTIDOS NO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO SEXUAL

9ª W (N= 25, F- 10 e M- 15)

8 (32%) Muito Bom 16 (64%) Bom 0 Suficiente 1(4%) 0 Insuficiente

### Justificação da atribuição da avaliação às sessões de Educação Sexual implementadas.

Código	Justificação obtida
9WF (N=10)	Foram muito informativas e descobrimos que há mais DST's para além da Sida e da hepatite.
	Aprendemos que nos devemos sempre proteger nas relações sexuais
	Desenvolvemos algumas situações e temas da sexualidade dos quais alguns não tinham abordado com profundidade
	Achei interessante e acho que é um assunto muito importante que foi bem abordado e explicado pela enfermeira.
	Esclareceu e ensinou-nos várias coisas
	As sessões serviram para tirar algumas dúvidas que persistiam nesta temática
	Tomamos conhecimentos de coisa que desconhecíamos sobre as temáticas abordadas e aprofundar outros
	Foram boas e interessantes e ficamos a saber mais coisas sobre a sexualidade e precauções que devemos ter e o que cada doença pode causar
	Só assisti a partir da sessão onde vimos as DST's, foi interessante embora chocasse um bocado. Acho que todos necessitamos de ter essa informação para melhor nos podermos prevenir contra essas doenças que acabam por afectar também a nível psicológico.
	Aprendi algumas coisas e tirei dúvidas que podem ser importantes no futuro
	Deu para entender os riscos que se pode correr e aprender a lidar com as coisas
9WM (N=15)	Achei as sessões muito interessantes e aprendi com elas principalmente acerca das DST's. Gostei muito da forma como a enfermeira explicava e estas sessões deveriam ser mais frequentes
	Fiquei esclarecido acerca de algumas DST's e porque foi muito bom saber que existe uma pessoa no centro local de saúde disposta a ajudar-nos.
	Fiquei esclarecido em vários assuntos
	Achei interessante e é um assunto importante. Deveria ter havido mais sessões para nos informar melhor
	Aprendi muita coisa com as sessões
	A forma como os temas foram abordados e expostos aos alunos permitiram que aprendêssemos alguma coisa útil para o futuro
	Fiquei a saber mais sobre o tema " sexualidade". As imagens mostradas impressionaram-me muito por isso não dei muito bom
	Fiquei a saber mais sobre coisas que me podem ajudar no futuro
	Ajudou-nos a conhecer melhor a E.S que é tão importante nos dias de hoje
	Foram muito bem explicadas e deram-nos a liberdade de perguntar e tirar dúvidas.
	Foi-nos mostrado coisas que acontecem na realidade e que nós não tínhamos a noção de serem tão graves (DST's)
	Aprendi alguma coisa sobre os métodos contraceptivos, DST's e prevenção.
	Foi uma grande seca
	Embora tenha feito asneiras no último inquérito, eu tenho grandes conhecimentos na área de E.S
	As sessões foram agradáveis e acho que nos ajudou a compreender melhor a sexualidade

## Resultado do preenchimento do puzzle

Código	Respostas obtidas				
	O que mais gostei ...	O que menos gostei ...	O que aprendi ...	Senti que modifiquei na minha forma de pensar...	Senti que não modifiquei a minha forma de pensar quanto a ...
<b>9WF (N=10)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ter aulas de sexualidade e ter aprendido mais coisas</li> <li>Sessões com a enfermeira -2</li> <li>Da explicação dos diferentes comportamentos das raparigas e dos rapazes</li> <li>A sessão da violência familiar</li> <li>Conhecer melhor o que é sexualidade -2</li> <li>Da experiência de ter aulas sobre o tema da sexualidade e de expor todas as minhas dúvidas</li> <li>Do ambiente descontraídas das sessões</li> <li>Sessão dos métodos contraceptivos</li> </ul>	As imagens dos órgãos genitais de quem tinha DST's, são chocantes - 10	<ul style="list-style-type: none"> <li>Que temos de ter mais precauções para além do preservativo e que existem mais DST's</li> <li>Muitas DST's que desconhecia</li> <li>A ter mais cuidado e a prevenir-me de possíveis doenças -2</li> <li>A prevenção contra DST's -2</li> <li>Violência doméstica e sexualidade</li> <li>O que é sexualidade, as DST's, métodos contraceptivos -3</li> <li>Muito sobre sexualidade (DST's, prevenção, etc.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>As DST's -6</li> <li>Nada</li> <li>N.R</li> <li>Violência doméstica</li> <li>Tudo, fiquei a conhecer tudo com pormenor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Violência doméstica -2</li> <li>Nada</li> <li>Prevenção das DST's</li> <li>N.R -3</li> <li>Aos perigos das relações sexuais precoces e tudo o que pode originar</li> <li>Uso de contraceção pois já sabia</li> <li>Sexualidade</li> </ul>
<b>9WM (N=15)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer novos métodos contraceptivos e DST's - 3</li> <li>De ter falado com a enfermeira - 2</li> <li>Um pouco de tudo-2</li> <li>Aprender a prevenção das DST's, nº de apoio à vítima</li> <li>Conceito e domínios da sexualidade - 5</li> <li>A forma como foi abordado os temas</li> <li>Nada - 2</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>As imagens chocantes das DST's - 6</li> <li>Inquéritos</li> <li>Da sessão sobre violência doméstica - 3</li> <li>Nada</li> <li>Sessão das DST's</li> <li>N.R -2</li> <li>Tudo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Novos métodos e DST's que desconhecia - 5</li> <li>Muitas DST's que desconhecia - 3</li> <li>Nada -2</li> <li>Um pouco mais de todos os temas - 3</li> <li>Planeamento familiar</li> <li>Interessante</li> <li>Os métodos, as DST's e a violência doméstica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>DST's - 6</li> <li>Sexualidade e DST's</li> <li>Violência doméstica</li> <li>Sobre sexualidade pois estou mais esclarecido 2</li> <li>Aos métodos contraceptivos -2</li> <li>Nada, penso da mesma forma -2</li> <li>Tudo</li> <li>Proteger dos perigos da sexualidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Violência doméstica - 3</li> <li>À uma possível gravidez - 3</li> <li>Nada</li> <li>A algumas DST's</li> <li>Planeamento familiar</li> <li>Usar contraceptivos -2</li> <li>Tudo -2</li> <li>N.R -2</li> </ul>

**9ª K (N= 22, F- 9 e M- 13\*)**

**4 (18.2%) Muito Bom 15 (68.2%) Bom 3(13.6%) Suficiente 0 Insuficiente**

### Justificação da atribuição da avaliação às sessões de Educação Sexual implementadas.

Código	Justificação obtida
<b>9KF (N=9)</b>	Forneceu-nos mais informação para o dia-a-dia e para uma noção do que nos pode acontecer
	A enfermeira e psicóloga foram bastante claras mas considero que devem arranjar outras aulas e não ocupar as aulas de E.A pois temos de estudar para as globais
	Ajudou-me a crescer na minha maneira de pensar. Devem continuar a fazê-las. Aprendi muitas coisas
	Fez-nos saber mais sobre o tema e abriu-nos mais os olhos
	Foram muito proveitosas porque apesar de já ter falado na maior parte das coisas fiquei a saber mais
	Foram muito interessantes e ajudou-nos a tirar algumas dúvidas e acrescentou conhecimentos sobre DST's que não conhecia
	Contribuíram para a nossa aprendizagem e para nos prevenir de certas doenças
	N.R
	Trataram de assuntos que nos interessam

<b>9KM (N=13)</b>	Aprendemos como prevenir certas doenças
	Podemos aprender várias coisas sobre o sexo, DST's e métodos
	Aprendemos sempre algumas coisas mais sobre o tema
	Foram interessantes e fiquei a conhecer mais coisas sobre Educação sexual
	Acho que houve alturas que foi uma grande seca
	Adquiri informações sobre como prevenir de certas doenças
	Fiquei a saber que há perigos nas relações sexuais e muitas mais coisas a aprender
	Acho que foi muito expositivo e pouco de prático
	Foi interessante aprender mais sobre o tema
	Foram muito boas
	Foram um pouco aborrecidas
	Aprendi muitas coisas novas
	As aulas foram muito bem dadas apesar da dispersão dos alunos

\* faltou 1 aluno na altura da passagem da avaliação das sessões

### Resultado do preenchimento do puzzle

Código	Respostas obtidas				
	O que mais gostei ...	O que menos gostei ...	O que aprendi ...	Senti que modifiquei na minha forma de pensar...	Senti que não modifiquei a minha forma de pensar quanto a ...
<b>9KF (N=9)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Da sessão sobre sexualidade -1</li> <li>Foi de ter aprendido imenso</li> <li>Sessões com a enfermeira -3</li> <li>Ter aprendido mais</li> <li>Das sessões coma psicóloga</li> <li>Conhecer melhor o que é sexualidade e seus domínios -1</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Da sessão das imagens sobre as DST's -4</li> <li>Do barulho feito por alguns alunos durante as sessões</li> <li>Da sessão sobre violência doméstica -2</li> <li>Não sei, pois gostei de tudo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Novas informações sobre sexualidade e como utilizar métodos -2</li> <li>As DST's e Violência doméstica não escolhe idade, sexo ou classe social</li> <li>Muitas DST's que desconhecia -3</li> <li>Que se deve tomar precauções nas relações sexuais -3</li> <li>Muita coisa e como ajudar os outros quanto à violência doméstica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>À maneira de fazer sexo ou de se ter relações -1</li> <li>Às DST's -3</li> <li>Quanto ao facto de haver mulheres a praticar violência doméstica</li> <li>Algumas coisas</li> <li>Falarmos de tudo</li> <li>N.R</li> <li>Violência doméstica -2</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ao planeamento familiar pois depende de casal para casal</li> <li>Aos valores que se devem preservar, de forma a ser felizes e viver o amor com responsabilidade</li> <li>Métodos contraceptivos</li> <li>Quanto aos homens serem mais violentos do que as mulheres</li> <li>Nada</li> <li>N.R -2</li> <li>Uso de contracepção pois a grande maioria já sabia -2</li> </ul>
<b>9KM (N=13)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aprender mais sobre a prevenção das DST's -2</li> <li>A sessão das DST's</li> <li>Das imagens das DST's -3</li> <li>Não termos aulas de E.A -2</li> <li>Conceito e domínios da sexualidade -1</li> <li>Das explicações todas</li> <li>N.R -1</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>As imagens das DST's -6</li> <li>Da sessão sobre violência domestica -1</li> <li>Das explicações demasiado longas</li> <li>Nada em especial, tudo foi importante para consolidar conhecimentos -2</li> <li>N.R -1</li> <li>Tudo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prevenir as DST's/ proteger -3</li> <li>Devemo-nos informar 1º antes de ter a relação</li> <li>Os cuidados a ter numa relação</li> <li>NR</li> <li>Tudo sobre a vida sexual</li> <li>Quase tudo sobre sexualidade e o que a envolve</li> <li>Muita coisa</li> <li>Saber todas as DST's é quase impossível</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>À necessidade do uso do preservativo como forma de prevenir as DST's -5</li> <li>Perigos de uma relação sexual -2</li> <li>Aos métodos contraceptivos -1</li> <li>A ter relações sexuais sem preservativo</li> <li>N.R</li> <li>Nada</li> <li>DST's</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>À gravidez -2</li> <li>Sexo oral</li> <li>Ao uso de contraceptivos -1</li> <li>Tudo -1</li> <li>N.R -6</li> <li>Viver</li> </ul>